

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ  
ANTROPOLOGIE

JAK VZDĚLAVATELÉ DOSPĚLÝCH VNÍMAJÍ SVOU PROFESI

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika se specializací personální rozvoj

**Autor:** Markéta Ševčíková

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Jak  
vzdělavaatelé dospělých vnímají svou profesi*“ vypracovala samostatně a uvedla  
v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Helena Kubátové, Ph.D. za vstřícnost, podporu a podnětné konzultace, které mi usnadnily zpracování předkládané bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem dotazovaným respondentům za ochotu podílet se na vzniku této práce a jejich vstřícný a otevřený přístup.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	<i>Markéta Ševčíková</i>
<b>Katedra:</b>	<i>Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie</i>
<b>Obor studia:</b>	<i>Andragogika se specializací personální rozvoj</i>
<b>Obor obhajoby práce:</b>	<i>Andragogika se specializací personální rozvoj</i>
<b>Vedoucí práce:</b>	<i>doc. PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.</i>
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Jak vzdělavatelé dospělých vnímají svou profesi
<b>Anotace práce:</b>	Cíl teoretické části práce je na základě rešerše odborné literatury popsat teoretické přístupy k vnímání profese vzdělavatele dospělých. Předmětem empirického zkoumání je porozumění vnímání vlastní role vzdělavatele samotnými vzdělavateli dospělých, a to prostřednictvím kvalitativního výzkumu.
<b>Klíčová slova:</b>	andragogika, vzdělavatel dospělých, role vzdělavatele, typologie vzdělavatelů, styl výuky, vnímání profese vzdělavatele
<b>Title of Thesis:</b>	Adult education teachers: self perception of their profession
<b>Annotation:</b>	Abstract: The aim of the theoretical part of the thesis is to describe theoretical approaches to perception of the adults educator profession based on research of expert literature. The empirical research focuses on understanding how educators of adults perceive the role of the educator themselves using qualitative research.
<b>Keywords:</b>	andragogy, adult education, adult educator, approaches to teaching, role of the educator, types of the educators, self perception of profession
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Tabulka č. 1: Vztahy dotazovaných respondentů k daným konceptům Tabulka č. 2: Metadata o respondentech
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	35
<b>Rozsah práce:</b>	79 s. (102 172 znaků s mezerami)



# OBSAH

Úvod	6
1. Teoretická část	9
1.1. Vnímání profese vzdělavatele	10
1.2. Exekutivní styl	17
1.3. Facilitační styl	22
1.4. Liberální styl	27
1.5. Shrnutí teoretické části	33
2. Metodologie	35
2.1. Úvod	35
2.2. Výzkumná skupina	37
2.3. Předvýzkum	38
3. Empirická část	50
3.1. Tvorba konceptů	51
3.2. Hledání teoretických vztahů mezi koncepty	55
3.3. Volba ústředního konceptu a formulace teorie	64
Závěr	70
Zdroje	72
Seznam příloh a tabulek	75
Přílohy	76

## Úvod

Předkládaná práce vznikla na katedře andragogiky Univerzity Palackého v Olomouci a je teď ovlivněna kontextem tohoto oboru. Z tohoto důvodu autorka považuje za vhodné, se v úvodu předkládané práce tímto kontextem stručně zabývat.

Za náplň vědního a studijního oboru andragogika lze považovat výchovu a vzdělávání dospělých a je charakteristická odbornou nejednotností v pohledu na její význam a úlohu v systému věd. Toto je ovlivněno nespočtem různých faktorů, ať se již jedná o různé sociální podmínky a či historickým kontext (Beneš, 2014 s.10-25), přičemž k jednotnosti postupem času nedochází. Nejednotnosti vznikají již v základní terminologii, v globálním pohledu se lze setkat zejména s označením vzdělávání dospělých (adult education), méně s pojmem andragogika (Beneš, 2014, s.13-15), který se v českém prostředí vžil poměrně snadno a přirozeně (čemuž jistě napomohla mimo jiné i diskreditace termínu výchova a vzdělávání dospělých v komunistickém režimu, Jochmann, 1992, s. 16)).

Andragogika v českém prostředí je specifická tradičním rozdělením na dva přístupy, každý reprezentován jinou katedrou, tzv. užší pojetí katedrou andragogiky v Praze a tzv. širší pojetí (které představuje koncepce integrální andragogiky) katedrou andragogiky v Olomouci. V současnosti dokonce, jak uvádějí Dvořák a Šeráková (2016) další andragogická pracoviště vzniklá v posledních dvou dekadách přejímají tyto koncepce jen částečně a často s výraznými úpravami. Vzhledem k tomu, že autorka této práce studuje a tuto práci obhajuje na půdě olomoucké katedry, je jistě snadno odhadnutelné, že kontext, který tuto práci teoreticky nejvíce ovlivňuje, je

koncepce integrální andragogiky. A právě příspěvek na konferenci zakladatele této koncepce Vladimíra Jochmanna „Člověk na přelomu tisíciletí“ se stal jednou z inspirací k volbě tématu této práce. Vladimír Jochmann předkládá rysy současné euroamerické civilizace a jejich pozitivní a převážně negativní dopady na člověka, s nimiž se potýká, dle autorky by měla být pozornost zaměřena na člověka samotného, ne na ekonomiku, techniku nebo vědu, ve snaze o člověka pečovat a právě za nástroj péče o člověka Jochmann považuje vzdělávání (Jochmann, 1998, s. 40). Je to velká společenská role a odpovědnost, kterou Jochmann přisuzuje vzdělání, přičemž tento pohled je ve shodě s dalšími současnými autory jako je například Rýdl, který vnímá vzdělávací systém jako současného prostředníka mezi minulostí a budoucností a který pomáhá člověku vyrovnat se s výzvami, které před ním stojí (Rýdl, 2012, s. 42).

Tyto úvahy byly důvodem, proč si autorka této práce vůbec poprvé položila otázku, jak vlastně vidí vzdělavatelé samotní svou roli. Jak vnímají svou úlohu, přisuzují jí také takovou zodpovědnost? Předkládaná práce se tedy zabývá subjektivním vnímáním profese vzdělavatelů dospělých a klade si za cíl, zodpovědět výzkumnou otázku: „Jak vzdělavatelé dospělých vnímají svou profesi?“.

Tato bakalářská práce je rozdělena na tři části: část teoretickou, část metodologickou a část empirickou.

Teoretická část je dále rozčleněna na pět podkapitol. V jejím úvodu jsou vysvětleny základní pojmy, jako je vzdělavatel a vzdělávaný.

V **první kapitole** je objasněno vnímání profese vzdělavatele a jsou představeny její tři základní typologie: typologie Fenstermachera a Soltise,

typologie S. Brookfielda a typologie W. O. Döringa. Zároveň je zde odůvodněno, proč je nadále pracováno pouze s typologií Fenstermachera a Soltise.

Další kapitoly teoretické části podrobně rozebírají výše zmíněnou typologii Fenstermachera a Soltise. **Druhá kapitola** se zabývá exekutivním stylem, jeho základními znaky a historickými kořeny. Ve **třetí kapitole** je představen styl facilitační spolu s jeho historií. **Čtvrtá kapitola** pojednává o liberálním stylu a jeho nejvýznamnějších představitelích. V **páté kapitole** je shrnuta teoretická část této práce.

Metodologická část představuje výzkumnou otázku a zvolenou kvantitativní metodu výzkumu - metodu zakotvené teorie. Je zde blíže přestavena výzkumná skupina, kterou jsou vyučující působící na andragogických fakultách českých vysokých škol. K výzkumu byla zvolena forma polostrukturovaného rozhovoru, kterému předcházela předvýzkum. V této části jsou také představeny závěry vyplývající z plánování, provedení a zhodnocení předvýzkumu, přičemž je kladen důraz na tvorbu otázek a závěry plynoucí ze zhodnocení předvýzkumu.

Jádrem předkládané práce je část empirická, která se člení na tři podkapitoly. První kapitola pojednává o tvorbě konceptů a odkazuje se na typologii Fenstermachera a Soltise. Ve druhé kapitole jsou zkoumány teoretické vztahy mezi jednotlivými koncepty. A konečně ve třetí kapitole je zvolen ústřední koncept a formulována teorie.

V závěru předkládané práce je kriticky zhodnocen provedený výzkum, jeho přínos k danému tématu a zároveň předloženy návrhy na případné další využití výstupů této bakalářské práce.

## 1. Teoretická část

Cílem teoretické části práce je na základě rešerše odborné literatury popsat teoretické přístupy k vnímání profese vzdělavatele dospělých. Dříve než k tomu bude přistoupeno je nutno zmínit, že teoretické pole, které se zabývá vzděláváním, je nesmírně široké a rozvětvené. Nejen, že výklad odborných pojmů jednotlivých odborných autorů se často odlišuje, velmi často se lze setkat s diametrálně odlišným pohledem na vzdělávání a na vědy, které se jím zabývají – tedy andragogiku a pedagogiku. Tuto práci lze považovat za andragogickou, z toho důvodu, že se zabývá vzdělavateli dospělých, nicméně je potřeba mít na paměti, že andragogika jako taková má stejné teoretické těžiště jako pedagogika. Jako důležité se jeví, že autor této práce stejně tak jako Jochmann (1992, s.11-13) spatřuje pedagogiku a andragogiku jako součást věd o výchově, které tedy mají rovné postavení a čerpají ze stejného základu. Na základě tohoto bylo přistoupeno ke sjednocení některých pojmů:

**vzdělavatel** – ve zdrojích, z nichž tato práce čerpá, lze nalézt také označení učitel, vzdělavatel dospělých, lektor, pedagog, andragog

**vzdělávaný** – ve zdrojích, z nichž tato práce čerpá, lze nalézt také označení žáci či studenti, autor této práce jednotně užívá pojmu vzdělávaný

**dospělý** - autorka této práce se přiklání k definici Jochmanna, podle kterého je zásadní rozdíl mezi nedospělým a dospělým takový, že ve výchově dětí a mládeže jde o základní vytváření osobnosti, základní socializaci a enkulturaci, o přípravu na převzetí samostatných sociálních rolí. Naproti tomu ve výchově dospělých jde o neustálé dotváření osobnosti, o adaptaci ke stále se měnícím podmínkám ve společnosti a kultuře, neustálé se

zdokonalování ve výkonu společenských rolí a případnou přípravu pro výkon rolí nových (Jochmann 1992, s. 15).

Cílem předkládané práce je porozumět tomu, jak vzdělavatelé dospělých vnímají svou profesi. Předem je tedy potřeba definovat, co lze rozumět pod pojmem vnímání profese. M. Vágnerová (2016, s. 63-65) chápe vnímání jako určitý vlastní způsob komunikace s okolím, kdy člověk přijímá informace (jak z vnějšku, tak i zevnitř) a jak na ně reaguje. Při aplikaci této definice v kontextu pojmu vnímání profese lze tedy říci, že každý vzdělavatel získává informace, ať již z vnějšku (sociální prostředí, blízké okolí, literatura a další vlivy) či z vnitřku (vlastní idea), které zpracovává a vytváří si vlastní subjektivní představu o tom, kdo by měl být vzdělavatel - jak by měl jednat a chovat se, jaký je cíl jeho práce a čeho by chtěl dosáhnout, jakými metodami či způsobem chce svého cíle dosáhnout.

### **1.1. Vnímání profese vzdělavatele**

Výše bylo vymezeno, že pojmem vnímání profese lze chápat soubor vlastních představ o tom, jaký by měl vzdělavatel být, jak by měl vystupovat a zejména co je cílem jeho snažení a jakým způsobem jej dosahuje. Jako nejvíce odpovídající vědní disciplínu tomuto tématu autor práce spatřuje didaktiku – kterou lze definovat jako výchovu a teorii vyučování. V tomto procesu se tvoří obsah jako výsledek historické zkušenosti lidské společnosti. Didaktika se také zabývá procesem reprezentace činností učitelů a studentů, kde studenti tento obsah získávají formou vyučování a učení se (Skalková, 2007).

V rámci názoru na výchovu a vyučování lze pozorovat určitou roztržitost odborných pohledů, což je pro pedagogiku, potažmo

andragogiku charakteristické a nejinak tomu je právě v rámci didaktických teorií a samotného pojetí vzdělavatele. I přestože by se dalo říci, že téměř každý odborný autor má svůj vlastní názor na to, jaký by měl vzdělavatel být, bylo učiněno několik pokusů o sjednocení tohoto vnímání do různých typologií. Typologie vzdělavatelů nabízí možný komplexnější a ucelenější pohled na vzdělavatele a jejich klasifikace do různých typů dává prostor pro rozvoj jejich kompetencí či vlastní sebereflexi, nicméně je nutno mít na paměti, že pro snažší teoretické zkoumání je důležité jednotlivé definované typy či kategorie vyhranit, avšak v praxi se s vyhraněnými typy nesečkáme téměř nikdy.

Jako stěžejní pro tuto práci byla vybrána typologie Fernstermachera a Soltise (2008) z toho důvodu, že ji autorka této práce považuje za nejkomplexnější, nejobjektivnější a nejvíce odpovídající cíli této práce, bude tedy na následujících stranách představena. Pro srovnání budou následovat další dvě z nejznámějších typologií.

### **1.1.1. Typologie Fenstermachera a Soltise**

Fenstermacher a Soltis (2008) přicházejí s typologií dle vyučovacíh stylů vzdělavatele. Rozlišují tři vyučovací styly vzdělavatelů – exekutivní, facilitační a liberální. **Exekutivní styl** výuky považuje vzdělavatele za manažera složitých výukových procesů, který je zodpovědný za to, aby žáci dosáhli co nejlepších výsledků prostřednictvím osvědčených postupů. Stěžejními pro tento styl jsou ověřené vyučovací metody a propracované učební materiály (Fenstermacher & Soltis, 2008, s. 17-18). **Facilitační styl** přikládá velkou váhu tomu, co si vzdělávaný přináší do školy, zohledňuje totiž vlastní zkušenosti vzdělávaného a jejich využití ve vzdělávacím procesu. Tento styl se zaměřuje na rozvoj osobnosti vzdělávaného a dosažení sebe porozumění a sebeaktualizace (Fenstermacher&Soltis, 2008, s. 17-18).

**Liberální styl** výuky vnímá vzdělavatele jako osobnost, která pomáhá vzdělávaným stát se morálně hodnotnými, učenými a vyrovnanými osobami (Fernstermacher&Soltis, 2008, s. 17-18).

Fernstermacher a Soltis úvodem určují společný rámec daných stylů, který se skládá z pěti ústředních součástí vyučování, které jsou součástí každého vyučování na jakékoliv škole v jakémkoliv ročníku (Fernstermacher & Soltis, 2008, s. 19-21):

**Vyučovací metody** – dovednosti a postupy, které jsou používány k předání znalostí, vědomostí a dovedností, jedná se tedy o to „jak“ vzdělavatel učí – tato oblast zahrnuje například plánování výuky, tvorbu učebních úloh či řízení činnosti vzdělávaných.

**Vlastnosti a potřeby žáků** – tato součást obsahuje vzdělavatelovo povědomí o jeho žácích v dlouhodobějším horizontu – jak se jim dařilo v loňském roce, jaké mají rodinné zázemí, nebo v čem jsou nadaní a jaké jsou jejich zájmy.

**Znalosti učiva** – vypovídá o odbornosti vzdělavatele ve vyučovaném oboru, zda se orientuje v jednotlivých teoriích či výzkumných metodách a je schopen používat analogie a metafory k usnadnění výkladu. Z pohledu vzdělávaného vypovídá o tom, co a kolik se toho naučil.

**Cíle** – představují to, čeho chce vzdělavatel dosáhnout, co chce svým žákům předat, s jakými záměry vstupuje do vzdělávacího procesu.

**Charakter vztahů a interakce** – tato poslední součást ukazuje, jaké vazby si vzdělavatel vytváří se svými žáky, zda si například dodržuje odstup, či chce být přítelem a rádcem.

Na tomto místě je nutno zdůraznit, že všechny tři vymezené styly, které může vzdělavatel uplatnit, zahrnují a berou na vědomí důležitost všech součástí společného rámce a rozdíl mezi jednotlivými styly se projevuje zejména ve způsobu, jakým na danou část nahlízejí a kterou z částí staví do



popředí. Jakým způsobem toto činí jednotlivý styl výuky bude zpracováno v následujících podkapitolách, vždy u konkrétního stylu.

Za velmi důležité lze také považovat to, že všechny výše jmenované součásti vzdělávacího procesu může vzdělavatel ovlivnit a má je pod kontrolou. Tento společný rámec lze tedy využít nejen pro odlišení jednotlivých stylů, ale také jako základ pro sebereflexi a vzdělavatel se může volně zaměřit na „opomíjené“ součásti a tím obohatit svůj vlastní individuální vyučovací styl (Fernstermacher & Soltis, 2008, s. 21).

### 1.1.2. Typologie S. Brookfielda

Za velmi významnou lze považovat typologii S. Brookfielda, kterou konkrétně zpracoval v publikaci *Teacher Roles and Teaching Styles* (1989). Vzdělavatelé se nejčastěji dělí podle jejich přístupů na ty informativní, facilitační a emancipační.

Tou nejobvyklejší je vzdělavatelova role **informativní**. Lze si ji představit jako tradiční, klasickou, mnohdy nadřazenou roli, která se často vyznačuje frontální výukou. Vzdělavatel zde zastupuje odborníka, který je na onu problematiku expertem, proto může být jeho postavení oproti účastníkům na vyšší úrovni. Vzdělavatel předává účastníkům věcné informace, snaží se o jejich efektivní tok, jeho projev bývá strukturovaný, logický. Práce s účastníky je minimální nebo téměř chybí, jejich potřeby bývají upozaděny. Při volbě vzdělávání formou informativního přístupu bývají obvykle využívány didaktické metody monologické či teoretické (Neary, 2002, s. 63; Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17; Mužík 2011b, s. 100; 2005, s. 116; 1998, s. 151).

Rozdílně od informativního přístupu klade **facilitační** vzdělavatel důraz na potřeby účastníků, které plynou z analýzy vzdělávacího procesu (Brookfield, 1996, s. 529). Protože se v tomto stylu vzdělavatel snaží navazovat kontakt s účastníky a podporovat je v celém vzdělávacím procesu, nebývá na danou problematiku zpravidla expertem, byť je odborníkem. Více ho zajímá metodika. Vzdělavatele charakterizuje porozumění, naslouchání, komunikace a přihlížení k účastníkovým dovednostem a zkušenostem. Lektor je účastníkovi jakousi oporou ve snaze osvojit si nové informace pomocí sebe řízeného učení (Brookfield, 1996, s. 529–530; 1989, s. 209–210).

Vzdělavatele využívajícího **emancipační** přístup je možno si představit jako kritického animátora. Neznamená to ovšem, že by své studenty kritizoval nebo ke kritice vedl. Takový vzdělavatel se snaží vést účastníky vzdělávání ke kritickému myšlení, k přehodnocení předchozích postojů a názorů na základě důkladného prozkoumání a analyzování. Vzdělavatel má za cíl zaktivizovat účastníka vzdělávání (Brookfield, 1996, s. 530; 1989, s. 210).

Nelze nezaznamenat, že tato typologie má mnohé společné s výše popsanou typologií Fenstermachera a Soltise. Za zásadní rozdíl lze považovat, že Fenstermacher a Soltis vyučovací styly klasifikovali pomocí společného rámce a na základě toho lze přistupovat ke kategoriím společného rámce jednotlivě, což je výhodné pro praxi, protože vzdělavatelé mohou mít povědomí o různých vyučovacích stylech a sekvenčně a kontextuálně využívat všechny tyto styly (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 90).

### **1.1.3. Typologie W. O. Döringa**

Jiným pohledem na vzdělavatele nahlížel W. O. Döring, který stavěl na typologii Eduarda Sprangera. Ten se zabýval typologií podle životních postojů. Definováno tak bylo 6 typů vzdělavatele (Linhartová, 2000, s. 161).

#### **1) Náboženský typ**

Vzdělavatel je, jak už název napovídá, doslova spjat s bohem. Nedbá na vědu, mívá svůj pohled na věc. Bývá spíše uzavřený, bez smyslu pro humor, vážný, charakterizuje ho řízení se vyšším principem, morálkou, vírou, smyslem života. Své studenty by rád vzdělával po svém, neřídí se návody a definicemi. Studenti ho většinou respektují, nicméně k němu nevzhlízejí, nemají k němu bližší vztah. Döring tento typ rozděluje ještě na pietistický, který je více citový, a na ortodoxní, který je spíše intelektuální.

#### **2) Estetický typ**

Tento typ vzdělavatele klade důraz na nitro, estetično, intuici, racionální styl vzdělávání a myšlení je mu vzdálen. Zároveň je ale schopen se do studenta vcítit, podpořit jeho kreativitu a představivost. Charakteristický je pro tento typ důraz na krásu (estetiku), symetrii, cit a harmonii. Mezi studenty je estetický typ lektora oblíben. I v tomto stylu vzdělávání existují podle Döringa dva podřazené typy. Je to typ aktivně tvořivý (snaha o vymodelování osobnosti studenta bez přihlídnutí k jeho charakteristickým znakům) a pasivně receptivní (respektuje charakteristické znaky studenta, dokáže se do něj vcítit, posouvá ho).

#### **3) Sociální typ**

Vzdělávaný kolektiv vnímá jako celek, nikoli jako jednotlivce. S celým kolektivem sympatizuje, snaží se studenty navést k prospěšnosti pro celou

společnost, je altruistický, vysokou hodnotu pro něj má láska. Má podobné znaky jako typ náboženský. Studenty bývá oblíben, bohužel nerespektován.

#### **4) Teoretický typ**

Jedná se o chladnější typ vzdělavatele, který upřednostňuje strohé a mechanické předání obsahu před navázáním vztahu se studenty, jde mu o nalézání pravdy. Často se jedná o vědeckého pracovníka, studenty rozhodně nebývá oblíben, někdy se ho bojí.

#### **5) Ekonomický typ**

Ekonomicky smýšlející vzdělavatel se charakterizuje snahou vymocit co nejlepší výsledky s co možná nejmenším úsilím. Podněcuje sebevzdělávání, fantazie studentů je pro něj bezvýznamná, smýšlí spíše prakticky, což požaduje i po svých studentech, jde mu o to, aby si osvojili praktické dovednosti a vědomosti. Se studenty nemívá emocionální vztah, i když si ho mnohdy mohou cenit.

#### **6) Mocenský typ**

Nejvíce ho zajímá jeho vlastní osoba, názory a postoje, jež prosazuje. Často se u něj vyskytuje agrese, těší ho pocit nadřazenosti a moci, nevyhýbá se ani (často nespravedlivým) trestům, baží po uznání. Studenti ho nemívají rádi, nezřídka se ho bojí.

#### **1.1.4. Shrnutí**

Tato kapitola ukazuje, že vnímání profese vzdělavatele není u odborné veřejnosti jednotné, což je demonstrováno uvedením tří nejznámějších typologií, které nabízejí různé pohledy na vzdělavatele. Z těchto typologií je vybrána jedna stěžejní, ze které, bude tato práce vycházet – typologie Fernstermachera a Soltise (2008), která nejvíce odpovídá cíli této práce.

Fernstermacher a Soltis nepřicházejí s typologií vzdělavatelů, ale s typologií vyučovacích stylů, které vzdělavatelé používají. Tyto styly od sebe odlišují na základě prioritizace jednotlivých součástí společného rámce, který vnímají jako pět elementárních součástí vyučování (vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva, cíle charakter vztahů a interakce), které jsou vždy přítomné, ať již vyučuje kdokoliv, kohokoliv, kdykoliv a kdekoliv (Fernstermacher & Soltis, 2008, s. 19-21). V rámci tohoto rozdělení tedy definují tři vyučovací styly a to exekutivní, facilitační a liberální. Každému jednotlivému stylu bude na dalších stranách věnována jedna kapitola, kde mimo charakteristiku tohoto stylu, bude sledována provázanost s jednotlivými historickými pojetími vzdělavatele.

## **1.2. Exekutivní styl**

V předchozí kapitole bylo uvedeno, že exekutivní styl výuky považuje vzdělavatele za manažera složitých výukových procesů, který je zodpovědný za to, aby žáci dosáhli co nejlepších výsledků. V rámci společného rámce vzdělavatel-manažer nejvíce akcentuje metody a učivo – tedy to jakým způsobem nejlépe předat informace a jak a zda si je vzdělávání osvojují. Vzdělavatel vyučující exekutivním stylem sám sebe typicky považuje za doručovatele objektivních informací, který umožňuje vzdělávaným, kteří přicházejí do vzdělávacího procesu částečně či úplně bez znalostí, tyto znalosti získávat. Za úspěch vzdělávaného je považováno osvojení si předložených informací a je na ně kladen důraz.

Za jednu z podmínek úspěchu tohoto stylu lze považovat podrobné výukové materiály a osvědčené výukové metody. V tomto vyučovacím stylu je důležitá vůdčí osobnost učitele, který zde zastává roli odborníka, koordinátora postupů a nejlepších dovedností, pomocí nichž se snaží dosáhnout dobrých výsledků žáků. Vyučovací proces je složitý a vyžaduje,

aby učitelé řídili a vedli podle očekávaných výsledků a byli za tyto výsledky odpovědní (Fenstermacher & Soltis, 2008., s. 23-38).

Jak bylo zmíněno v předchozí podkapitole, klasifikace tři výukových stylů dle Fenstermachera a Soltise (2008) je postavena na jimi vytyčeném společném rámci, viz předchozí podkapitola, a přístupu vzdělavatelů k jednotlivým kategoriím společného rámce.

Co se týká vzdělavatele uplatňujícího exekutivní styl tak přistupuje k jednotlivým kategoriím následovně:

### **Metody**

Vzdělavatel uplatňující exekutivní styl se považuje za nositele a předavatele informací – on je odborníkem, kterého je potřeba vyslechnout. Z tohoto vyplývá, že využívá zejména frontálních výukových metod. Zároveň je nutno neopomenout, že metody a jejich efektivita jsou pro něj důležité, plánuje jejich použití a přemýšlí, která bude nejvhodnější a nejefektivnější (Fenstermacher & Soltis, 2008, s.28-30)

### **Potřeby a vlastnosti vzdělávaných**

Potřeby vzdělávaných pro tento typ vzdělavatele znamenají možná zajímavý fakt, ale nejedná se fakt, na základě kterého by byl ochoten změnit či přizpůsobit výuky, tyto informace jsou spíše na pozadí a nejsou považovány za velmi důležité v rámci procesu výuky (Fenstermacher & Soltis, 2008, s. 23-28, s. 40-41).

### **Učivo**

Za typický přístup k učivu u exekutivního stylu lze považovat, že znalosti jsou něco, co existuje samostatně mimo vzdělavatele a vzdělávaného – jsou považovány za objektivní informace a úkolem vzdělavatele je tyto

informace předat, přičemž je kladen důraz na efektivitu tohoto procesu (Fenstermacher & Soltis, 2008, s.27-32).

### **Vztahy**

Vzhledem k tomu, že jsou pro vzdělavatele uplatňujícího exekutivní styl znalosti obecné jasně dané informace (například vzdělávacím rámcem), které je potřeba efektivně předat a vzhledem k jeho postavení odborníka, nositele těchto informací, je potřeba si dodržet určitý odstup. (Fenstermacher & Soltis, 2008, s.27-32).

### **Cíle**

Vzdělávací cíle splývají u vzdělavatelů uplatňujících exekutivní styl s učivem - hlavním cílem je dobře zvládnuté učivo. (Fenstermacher & Soltis, 2008, s. 27-32).

#### **1.2.1.Historické kořeny**

Pojetí vzdělavatele jako předavatele znalostí je dnes již klasickou představou, jak uvádí Fenstermacher & Soltis (2008, s. 32) lze počátky vysledovat již na začátku 20. století v díle L. Thorndika, jehož myšlenky byly následně revidovány a zpopularizovány významným teoretikem B. F. Skinnerem (Blížkovský, 1992). Skinner se zabýval otázkou, jak co nejrychleji a nejefektivněji předat obsah vzdělávaným. Jako odpověď na tuto otázku lze považovat jeho výukovou metodu nazvanou „programované učení“ – tato metoda je založena na řízení učební činnosti žáků a spočívá ve čtyřech principech:

- princip malých kroků,
- princip aktivní odpovědí,
- princip zpevnění,
- princip vlastního tempa.

Skinner tedy vzdělávací proces rozděluje na malé části, které si vzdělávaný osvojuje, pak ověřuje a upevňuje osvojené. V ideálním případě jsou učební materiály zpracovány tak, aby umožňovaly samostudium, tím tedy práci vlastním tempem (Skinner, 1968, s. 20-67). Skinner značně zjednodušuje pojetí vzdělávání vnesením behavioristického schématu stimul → reakce do vzdělávacího procesu, výsledkem je tedy vyučování (stimul, podnět) → učení (reakce, následek), což dokládá svým výrokem: „Aplikace účinného vzdělávání je jednoduchá a přímá. Úspěšnost učení je závislá na upevňování znalostí.“ (Skinner, 1968, s. 64)

Za dalšího představitele, který se zaměřuje na vzdělávací metody a učivo, lze považovat jednoho z nejvýznamnějších teoretiků J. F. Herbarta. Psychologickým základem Herbartova pojetí vzdělávání je tzv. elementární asociativní psychologie, podle níž lze mysl přetvářet na prvky, části (paměť, vůle, myšlení, vnímání, cítění, pozornost...). Základem mysli jsou představy a podstata výuky spočívá v procesu osvojování nových představ na základě dříve získaných představ, začleňování nových představ a vjemů do okruhu relevantních představ. Na základě této teorie posléze definuje čtyři formální stupně poznání, jimiž by se mělo vyučování řídit:

- **jasnost**, což znamená vytvoření jasné představy o obsahu a jeho struktuře, co nejjasněji a nejnázorněji,
- **asociace**, spojení nových představ s předchozími,
- **systém**, představy zapadají do kontextu - tvoření závěrů, zobecnění a pravidel,
- **metoda**, tedy aplikace znalostí, cvičení a praktických úkolů při aktivní činnosti vzdělávaných (Skalková, 2007, s 13-35).



Těmito formálními etapami je vyjádřena skutečnost, že činnost učitelů a studentů není pouze nesouvisejícími, svévolnými soubory kroků a situací, ale předpokládá jednotný a racionální vnitřní kontext metodických postupů. Herbart poukazuje na vztah mezi obsahem, vyučujícím učitelem a žákem, což je v odborné literatuře označeno jako „Herbartův trojúhelník“ (dle Skalková, 2007, s. 13-35). Je třeba rozlišovat mezi názory Herbartovými a tzv. herbartismem, který se stal od poloviny 19. století významným pedagogickým směrem téměř v celé Evropě. V praxi se tato teorie šíří a vzniká mechanický stereotyp, absolutizace Herbartových představ bez ohledu na konkrétní situaci. Výsledkem je mimo jiné encyklopedický pedagogický koncept, který jde ruku v ruce s jednostranným intelektualismem. Oblast uvažování je zdůrazněna bez ohledu na oblasti rozvoje v jiných aspektech osobnosti - emocionální, volní a fyzický rozvoj studenta.

Na Herbartu navazuje český představitel Gustav Adolf Lindner, kterého lze považovat za jednoho z nejvýznamnějších pedagogických teoretiků u nás. I přestože se zabývá filosofií výchovy a v rámci vzdělávacího procesu odlišuje vyučování prosté (předávání obsahu) a výchovné (formování morálky a osobnosti), v jeho didaktickém díle *Základní otázka školské pedagogiky* lze vidět vliv Herbartu zejména v přístupu k získávání vědomostí. Ty může vzdělávaný získat pomocí vyučování, přičemž vyučování je rozvržený, strukturovaný proces, probíhající prostřednictvím přednášky, otázky a odpovědi a rozmluvy (Uher, 1923). Dle Lindnera je cílem vzdělávací činnosti být co nejúspěšnější ve vzdělávání – tedy vzdělávat dnešním jazykem co nejrychleji a nejefektivněji.

### **1.2.2. Shrnutí**

Exekutivní styl do centra zájmu vzdělavatele staví metody a učivo a je historicky pevně zakořeněn v díle významných teoretiků, jako jsou Skinner, kterého označit za téměř radikálního představitele exekutivního vyučovacího stylu, který nejen že prioritizuje metody a učivo, dokonce vyřazuje všechny další složky vzdělávacího procesu, Herbart, který staví do popředí vztah mezi vzdělavatelem, vzdělávaným a obsahem, či Lindner, který pro tento styl typicky vztahuje úspěšnost vzdělavatele k množství a rychlosti předaného obsahu.

Exekutivní styl se vyznačuje dominantním postavením vzdělavatele jako odborné autority, jejímž cílem je předat co nejrychleji a nejefektivněji soubor objektivních informací vzdělávanému. Zároveň lze pozorovat, že odpovídá tradiční výuce, která je uplatňována v běžném školním prostředí, jak uvádí Fernstermacher a Soltis (2008, s. 36-37), v jedné třídě, kde má být vzděláno třicet osob, a prověřování znalostí probíhá hlavně písemnými testy. V situaci, kdy na jednom místě nebude mnoho osob, které tam pravděpodobně být ani nechtějí, tedy v rámci alternativních systému vzdělávání, kdy vzdělavatel pracuje s menší skupinou osob, která je motivovaná k tomu se vzdělat, přestanou být důležité charakteristické znaky exekutivního stylu, jako je time-management či poskytování příležitostí k učení, protože budou zbytečné (Fernstermacher & Soltis, 2008 s. 36-37).

### **1.3. Facilitační styl**

Oproti vzdělavateli-manažerovi, který předpokládá, že vzdělávaný disponuje částečnými či žádnými znalostmi, vzdělavatel-facilitátor věří, že osoby které vzdělává, přicházejí se značným množstvím zkušeností a vědomostí, které byt' neodpovídají formálním požadavkům vzdělávacího

programu, mají významnou roli v životě vzdělávaného. Jedním ze zásadních úkolů vzdělavatele je propojit tyto znalosti s novým obsahem, který přinese vzdělání. Aby bylo možno tyto dva světy propojit, je nutno věnovat značnou pozornost tomu, kdo vzdělávaný je – jeho dosavadnímu vývoji, zkušenostem, jeho zájmům, silným i slabým stránkám. V rámci vytyčeného společného rámce je tedy jasno, že hlavní prioritou je vnímání potřeb a zájmů žáka, dalšími akcentovanými součástmi jsou charakter vztahů a interakce a vzdělávací cíle (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 39-58).

Co se týká toho, jak vzdělavatel facilitátor vnímá jednotlivé kategorie společného rámce, lze tvrdit:

### **Metody**

Vzdělavatel facilitátor volí metody tak, aby zohlednil, jaké osoby vzdělává a aby každý vzdělávaný si dokázal odnést vlastní poznatek či zkušenost. Využívá participativních metod tak, aby zapojil každého vzdělávaného. Metody nepatří k prioritním součástem, soustředí se více na potřeby vzdělávaných a také na cíle a vztahy (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 39-42).

### **Potřeby a vlastnosti vzdělávaných**

Jsou stěžejní součástí výukového procesu vzdělavatele facilitátora. Výuku staví na zkušenostech a vlastnostech vzdělávaných a přizpůsobuje ji jeho potřebám. Má o vzdělávaných přehled, o tom jací jsou, jaké mají výsledky, facilitátor má zájem vzdělávaného poznat, aby se mu mohl stát rádčem a je ochoten přizpůsobit výuku na základě požadavků vzdělávaných (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 39-45).

## **Učivo**

Přístup facilitátora k učivu je ovlivněn vnímáním vzdělávaného jako osobnosti, která má mnoho znalostí a zkušeností a jeho snahou je, aby si osvojenou látku dokázal propojit a dát do kontextu s tím co již zná (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 39-45).

## **Vztahy**

Vzdělavatel facilitátor věří, že je pro výuku stěžejní poznat vlastnosti a potřeby vzdělávaných, aby na ně bylo možno navázat a efektivně doprovázet vzdělávaného na jeho cestě za vzděláním a rozvojem. Toto by však nebylo možné, pokud by se vzdělavatel nestal vzdělávanému jakýmsi přítelem a rádcem. Z tohoto vyplývá, že facilitátor rozvíjí přátelský vztah založený na vzájemné důvěře se vzdělávanými (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 39-45).

## **Cíle**

Cílem vzdělavatele facilitátora je obohatit vzdělávaného o nové znalosti a dovednosti na základě jeho vlastních potřeb. Jde mu také o to, aby tyto nové znalosti zapadly do struktury myšlení vzdělávaného, aby pro něj byly reálnou zkušeností, která vychází ze znalosti a zkušeností, kterými už disponuje. (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 39-45).

### **1.3.1. Historické kořeny**

Facilitační styl vychází z humanistické a existenciální psychologie a zaměřuje se na individualitu studenta. Klade důraz na čerpání z předchozích zkušeností a osobních identit. Často se používá k podpoře porozumění mezi lidmi a respektování jejich odlišností. Velký význam přikládá i vztahu učitel – žák. Teorie relevantní pro tento styl vycházejí z humanistické psychologie (Allport, Maslow, Rogers) a konstruktivismu. Jako klíčové pojmy se

vyskytují: sebeaktualizace, autenticita, prekoncepty, asimilace a akomodace apod. Velký význam má v tomto stylu individualizace výuky a důraz je kladem především na procesy učení. Facilitátor zde vystupuje jako osoba, která se dokáže vcítit do žáka, vytuší jeho silné stránky, rozvíjí jeho osobnost a tak u něho dosahuje sebeporozumění a vysokých výsledků (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 39-58).

Facilitační styl je úzce propojen se zkušenostmi vzdělávaných, stejně tak jako dílo Johna Dewey, významné osobnosti pragmatismu a zároveň představitele pedocentrické koncepce. Dewey jako první navrhl teorii cyklu zážitků z učení, zdůrazňující dopad zkušenosti na budoucí zkušenost a dopad zážitku na učení. Deweymu bylo jasné, že učení se neděje jen ve školách, ale téměř všude, protože principy učení pozorováním a osobní zkušeností vycházejí z jejich biologické podstaty. Tímto způsobem se utvářejí postoje jako reakce na všechny situace, se kterými se v životě setkáváme.

Na systém nastíněný Deweym navazuje Knowles, který stručně shrnuje čtyři klíčové koncepty. Jedním z nich je zkušenost spíše jako začátek než výsledek procesu učení a druhým je kontinuita, což znamená, že každá zkušenost je odvozena z předchozí zkušenosti a kvalitativně mění zkušenost následující. Třetím principem je demokracie, protože podporuje zkušenost, která je šířeji dostupná než nedemokratické instituce. Posledním konceptem je interakce, ke které dochází prostřednictvím své interpretace zkušenosti, která je souhrou objektivních a subjektivních podmínek. V tradičním vzdělávání je však kladen malý důraz na vnitřní faktory, které určují zkušenost (Knowles 2012, s. 94-95).

Další myšlenkou, která měla na Knowlese zásadní vliv, byla humanistická psychologie, její pojetí holistického pohledu na člověka a

sebeaktualizace. Přesněji řečeno, Carl Rogers spojil teorii učení zaměřenou na studenta a terapii zaměřenou na klienta se základní myšlenkou, že člověk může nejen přímo učit druhého člověka, ale také usnadňovat učení. Rogers byl americký psychiatr a představitel krajního pojetí pedocentrismu – non-direktivní pedagogiky. Ve svých názorech na vzdělávání vycházel ze své klinické praxe. Vztah terapeuta a klienta s nevyrovnanou psychikou jen nahradí vztah učitele a žáka s nerozvinutou psychikou. Rogers tvrdí, že každý jedinec má tendenci k sebeaktualizaci a také o ni usiluje. Je přitom veden potřebami přítomnými, nikoliv minulými. V rámci své teorie osobnosti, takzvaného jevového pole, vymezuje Rogers dvě její složky, které jsou funkčně, ale ne fakticky, odděleny. První z nich je organismus, jež působí jako příjemce prožitků a obsahuje myšlení, touhy, emoce, fyziologické odezvy a různé druhy vnějšího chování. Je rovněž místem k sebe-rozvíjení prostřednictvím uspokojování potřeb. Druhou částí je já, které se utváří postupně během života. Já vstupuje do vztahu s prožitky přítomnými v organismu. Tyto prožitky pak může buď přijmout jako svou součást, popřít je, nebo je symbolizovat zkresleně. Podle Rogerse je cílem nalezení „pravého“ já a vzdělávání by toto snažení mělo podporovat (Knowles, 2012, s. 44).

### **1.3.2. Shrnutí**

Vzdělavatel facilitátor se zaměřuje na osobnost vzdělávaného, jeho znalosti, dovednosti a schopnosti se kterými vstupuje do vzdělávacího procesu. Lze jej považovat za rádce či průvodce vzdělávaného na jeho vlastní cestě za vzděláním. Neváhá přizpůsobit styl komunikace, obsah výuky či metody tak, aby pro vzdělávaného byl co nejvíce přínosný. Zohledňuje také vlastní zkušenosti vzdělávaného, které mu pomáhá využít, z čehož vychází velmi výrazná snaha o to, aby nové znalosti zapadly do již existující struktury myšlení. Historicky vychází facilitační vzdělávací styl z

humanistické psychologie a konstruktivismu a z teorií, které ke vzdělávanému přistupují jako k rovnému účastníku vzdělávacího procesu.

#### **1.4. Liberální styl**

Posledním stylem je styl liberální. Jeho cílem je svobodně myslet, poznávat a chápat, představovat si a tvořit, využívat intelektuální dědictví civilizovaného života. S jeho pomocí byly realizovány klasické myšlenky všeobecného vzdělání. Osobní styly jsou porovnávány z různých úhlů pohledu a výsledky srovnání by měly sloužit jako základ pro sebereflexi učitelů a výběr nejvhodnějšího stylu. Liberální styl vzdělavatele považuje za morální rádce, kteří vedou vzdělávané k vysokému stupni poznání a ušlechtilému morálnímu a vědeckému myšlení. Výsledkem tohoto stylu by měli být vyrovnaní, morálně hodní jedinci, kteří jsou pod vedením svých učitelů seznamováni s různými způsoby lidského poznání. (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 59-67).

Lidské poznání musí být dostatečně široké, aby člověk mohl těžit ze získaných zkušeností. Liberální styl akcentuje ze společného rámce nejen cíle, ale i učivo, přičemž lze tvrdit, že vzdělavatelé-liberálové mají velmi striktní pohled na to, co by mělo být obsahem. Například Hirst (in Fernstermacher & Soltis, 2008, s. 66) tvrdí, že všechno lidské poznání může být shrnuto do sedmi základních skupin: matematika, fyzika, humanitní vědy, historie, náboženství, filosofie a umění. Tyto disciplíny pokrývají všechny druhy věcí, s nimiž přijde člověk do styku, tudíž nejlepší vzdělávání je takové, které uvádí vzdělávané do těchto druhů znalostí.

Od klasického liberálního stylu je ještě nutno odlišit jednu specifickou odnož, a to je emancipační vyučování. Tato varianta má silnou sociální orientaci a spojení s praxí. Emancipační vzdělavatel spatřuje cíl vzdělávání

nejen v přípravě vzdělávaných na život v civilizovaném světě, ale také v povzbuzování kritického pohledu na tento svět, který je stoupcem emancipačního vyučování chápán jako místo neustálého boje a útlaku mezi privilegovanými, kteří prosazují sami sebe a těmi na opačné straně barikády, kteří akceptují svůj snížený status a tím i roli, kterou jim v životě přisuzuje (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 67-69).

V rámci pohledu vzdělavatele liberála na jednotlivé kategorie společného rámce lze uvést:

### **Metody**

Vzdělavatel liberál, stejně jako facilitátor, na metody jako takové neklade takový důraz, lze předpokládat použití metod rozvíjející kritické myšlení, diskuzních metod a jiných, směřujících k obohacení vzdělávaného nejen informacemi, ale i postoji a principy. (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 67-69).

### **Potřeby a vlastnosti**

Pokud se liberál zaměřuje na osobnost vzdělávaného, tak zejména s ohledem na to, aby pochopil způsob, jakým přemýšlí, a mohl poté pokládat ty správné otázky vedoucí k zamyšlení a kritickému přístupu. Vzhledem k tomu, že vzdělavatel liberál věří tomu, že skrze poznání lze člověka kultivovat a toto považuje za svůj cíl, tak potřeby vzdělávaných jako takové spíše nezasahují do jeho výuky.

### **Učivo**

Pro vzdělavatele liberála je učivo prostředkem, nabyté znalosti vzdělávanému pomohou orientovat se a absorbovat vědění, které je nutné



mít, aby se mohl vyvíjet dál jako morální lidská bytost (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 67-69).

### **Vztahy**

Vzdělavatel liberál se zaměřuje na to, aby pochopil, jak vzdělávaný myslí, uvažuje a reaguje – na základě tohoto pochopení je pro něj možné zaměřit se na rozvoj jeho kritického myšlení a být pro vzdělávaného mentorem, který mu pomůže stát se erudovanou a morálně vyspělou osobností (Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 20-21).

### **Cíle**

Vzdělavatel liberál má vznešené a velké ideály, které promítá do cíle, usiluje o výchovu ušlechtilé a kompetentní bytosti. Přístup těchto vzdělavatelů k cíli lze charakterizovat citací Schefflera:

*"Cíle vzdělávání musí obsahovat formování způsobu uvažování a rozvoj charakteru, zvyšování standardů, rozvoj poznání a rozlišovacích schopností, podporu zvědavosti, povzbuzování k hledání dobrého vkusu a smyslu pro krásu, žízeň po nových myšlenkách a dosud neznámých vizích."*

(Scheffler in Fernstermacher & Soltis, 2008., s. 61)

#### **1.4.1. Historické kořeny**

Liberální styl má na našem území velkou historickou tradici a vychází z díla světově proslulého a v na našem území nejvýznamnějšího teoretika vzdělání a zároveň zakladatele české filosofie výchovy a vzdělání - Jana Ámose Komenského.

Komenský si ve svém díle vytyčil nemalý cíl – náprava všech lidí prostřednictvím vševedění a vše výchovy. Tento směr označuje pansofií, která není Komenskému sumou vědeckých poznatků. Je to, moderně řečeno,

rozvržení vědění podle řádu bytí, které musí být základem teorie a praxe vzdělávání. Podle Komenského má člověk v sobě trojí kořeny — vzdělanost, morálku a zbožnost a každý se narodil kvalifikovaný. Vzdělavatelova role je dovést vzdělávaného k poznání věcí, mravní harmonii a lásce k Bohu. Tato trojí forma vzdělávání je ústředním bodem celého systému Komenského. Je to nezbytná podmínka a přístup pro univerzální nápravu lidských bytostí. Pro Komenského je lidská přirozenost školou, nikoli školou bez učitelů. Komenský byl přesvědčen, že prvotními učiteli člověka se stanou rodiče. Jejich role je nejdůležitější, protože se člověk nejlépe učí v dětství (Komenský, str. 49) zároveň však zdůrazňuje, že se člověk učí celý život a setkává se s mnoha dalšími učiteli.

Komenského dílo je inspirací a je následně zpracováno mnoha významnými autory, například Radimem Paloušem, který je dalším představitelem filosofie výchovy. Palouš upozorňuje, že pro Komenského je pansofie společným jmenovatelem filozofie a teologie. Je to tak důležité právě proto, že Komenský byl přesvědčen, že o filozofii nelze diskutovat bez diskuse o teologii a naopak nelze diskutovat o teologii bez filozofie. Pansofie je základem a tvůrcem dokonalého rozumu, řeči a jazyka v jednání. Vytváří harmonii nejen mezi přírodou a člověkem, ale také mezi rozumem a vírou. Pansofie tak tvoří základní koncept celého výukového systému Komenského. Má pět složek, a to výuku vědy, umění, jazyka, morálky a zbožnosti. Komenský podle Palouše usiloval prostřednictvím pansofie o poskytnutí uceleného obrazu světa pro celé lidstvo. N nejen k uspokojení potřeb učených lidí, ale k uspokojení potřeb celé společnosti. Pansofie je komplexní, jednotná, pravdivá a jediná cesta k moudrosti, ale také k plnosti lidství. Měla by být v souladu s obecnými principy, které jsou sdělovány všem tím nejpřirozenějším způsobem. A také měla zaručit správné užívání vědění ku

prospěchu, harmonii a míru každého člověka (Komenského Boží svět, s. 40-45, Palouš, R.)

Palouš jako vzdělavatel vychovává a vzdělává studenty na základní, střední a vysoké škole. Dle Palouše by nemělo být užíváno a vstřebáváno pouze „jeskynní výchovy“, ale pro každodenní využitelnost by měla existovat i forma výchovy a výuky, která nemá spoutat studenty a nemá je svázat, tzv. „okovy imanence“. Radim Palouš souhlasí s Patočkovým chápáním filozofie jako starost o duši. Paloušovo vzdělávání není neutrální, sám sebe vnímá jako vzdělavatele, který provází své studenty k tomu, aby – každý sám za sebe a svým vlastním způsobem – šli k dobrému (Komenského Boží svět, s. 10-15, Palouš, R.). Palouš popisuje svět jako éru vzdělávání, a proto mají školy tak důležité místo v jeho životě a myšlení.

Paloušovo dílo je značně ovlivněno prací Jana Patočky, i přestože se tito autoři v mnohém rozcházejí, těžiště jejich práce (dílo J. A. Komenského) je společné. Patočka do svého působení v Komenského ústavu komeniolog nebyl (napsal před druhou světovou válkou jediný článek v tomto směru). Patočka upozorňuje na základ výchovy pro – Komenského slovy – všechny „věci lidské“ (věda – politika – náboženství): „Výchova tedy vede sama organicky svými požadavky k tomu, aby bylo zharmonizováno, a tím opraveno všecko to, čím člověk je člověkem: lidské vedení, lidská společenství a jejich organizace, lidské vztahování a stýkání s posledním základem veškerenstva, v jehož osobní základ a příklad Komenský pevně věří.“ (Patočka 2003: 288–389)

To, jak důležitá je v Komenském vidění člověka výchova nikoli jen pro člověka samého, ale pro celý svět, viděl Patočka jasně; nebál se zde ani ukazovat na rozdíl Komenského pojetí výchovy a pojetí výchovy u Platóna a

Aristotela. (srov. Patočka, 1996, s. 254) Patočka tak odhaluje Komenského výchovu jako hlavní složku a páteř života, jako řešení otázky lidskosti, nikoli jen jako jeden z projevů lidskosti: „Komenský stále více v průběhu své myslitelské dráhy vidí, že pravá lidská společnost je společnost výchovy, a že učinit ji tím doopravdy znamená opravdu reformovat, napravit lidskou společnost. Celá Komenského snaha od doby, kdy pochopil, co znamená výchova – tedy přibližně od koncepce *České didaktiky* koncem dvacátých a počátkem třicátých let – směřuje k tomu, zjednat předpoklady pro takovou výchovu člověka k lidství.“

Jan Patočka sděluje, že podle Komenského je také potřeba upřesnit, že výchova nevkládá do člověka něco, co nemá, které ho nepovede směrem, který nezná. Výchova je rozvoj toho, co už v člověku je, tedy toho, co je předem dáno. Patočka dále poukázal na to, že vzdělání potřebuje kultivovat semena pravdy vtisknuté do lidské mysli. S tím souvisí, že primárním cílem člověka je dosáhnout lásky, krásy, dobra a rovnosti. I když nemusí být vždy schopen těchto cílů dosáhnout, není jeho přirozeností toužit po nenávisti, bolesti nebo smutku. Věří, že vzdělání je základem společnosti a nezbytnou socializací lidí. Vzdělávání by se podle něj mělo dít především za přítomnosti vychovatele, ať už rodičů nebo učitelů. Později by měl člověk tuto roli přijmout a snažit se vzdělávat se. Patočka se domnívá, že vzdělávání je celoživotní proces, který není nikdy zcela dokončen. Výchova je v jeho případě výchovou k lidskosti. Představuje pro něho podstatu filosofie a spatřuje ji v péči o duši.

#### **1.4.2. Shrnutí**

Liberální styl vychází z myšlenky, že cílem vyučování je pomoci formovat osobnosti morální a spravedlivé, zasvěcené do civilizovaného světa prostřednictvím předávání znalostí. Z čehož vyplývá, že ze společného

rámce zohledňuje především cíle, překvapivým uvědoměním však je, že další prioritní součástí je učivo stejně tak jako u exekutivního stylu. Nicméně oba styly nahlíží na obsah vzdělávání diametrálně odlišně. Liberálové kladou určité striktní požadavky na to, co by mělo být vzdělávacím obsahem, například Hirst (in Fernstermacher & Soltis, 2008, s 66) tvrdí, že všechno lidské poznání může být shrnuto do sedmi základních skupin, které pokrývají všechny druhy věcí, s nimiž přijde člověk do styku, tudíž nejlepší vzdělávání je takové, které uvádí vzdělávané do těchto druhů znalostí.

Liberální styl je velmi „starým“ přístupem jehož počátky lze dohledat ve starověkém Řecku, zejména v pracích Platona a Aristotela (Fernstermacher & Soltis, s. 59), jejichž myšlenky se promítají do mnohem mladších děl a lze je nalézt i u trojice českých reprezentantů liberálního stylu – Komenského, Patočky a Palouše, přičemž základním těžištěm je dílo a filosofie Komenského. Komenský usiluje o nápravu světa prostřednictvím pansofického ideálu a jeho dílo je následně zpracováno mnoha dalšími filozofy, pedagogy či andragogy. Za nejvýznamnější lze považovat Patočku a Palouše, kteří, ač v mnohém se rozcházejí, vnímají výchovu zejména jako výchovu k lidskosti.

### **1.5. Shrnutí teoretické části**

V teoretické části této bakalářské práce byly definovány základní pojmy, jako je vzdělávání, vzdělavatel a vzdělávání dospělých. Autorka této práce se zamyslela nad vnímáním profese vzdělavatele na základě tří vybraných základních typologií vzdělavatelů: typologie Fernstermachera a Soltise, typologie S. Brookfielda, typologie W. O. Döringa.

Vzhledem k tomu, že se typologie vyučovacích stylů Fernstermachera & Soltise ukázala pro tuto práci stěžejní, byly jednotlivé styly exekutivní,

facilitační a liberální představeny v jednotlivých kapitolách včetně jejich historického kontextu.

V následující části této bakalářské práce bude představena metodologie - postup, jak bude probíhat empirické zkoumání – jaká byla zvolena metoda a jaké nástroje ke sběru dat a budou představeny základní principy, jak bude ve výzkumné části postupováno. Součástí této části bude i předvýzkum, sloužící k ověření, zda zvolené nástroje pomáhají získat relevantní data.

## 2. Metodologie

### 2.1. Úvod

Cílem teoretické části práce bylo popsat teoretické přístupy k vnímání povolání vzdělavatele dospělých. Vzhledem k odborné nejednotnosti a roztržitosti názorů v přístupu k roli vzdělavatele a ke způsobu vzdělávání bylo pro jednodušší orientaci přistoupeno k náhledu na problematiku prostřednictvím typologie Fernstermachera a Soltise, přičemž bylo demonstrováno, že jejich klasifikace dokáže reprezentovat mnoho ostatních jednotlivých didaktických teorií.

Vzhledem k tomu, že byla tato optika zvolena k náhledu na teoretickou část, bude použita i pro část empirickou. Cílem empirického zkoumání je porozumět, jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají svou profesi a tato práce se pokusí porozumět jejich vnímání právě prostřednictvím typologie Fernstermachera a Soltise. Jak již bylo výše zmíněno tato typologie určuje společný rámec, proměnné, které lze dle autorů nalézt v jakémkoliv výuce, ať je vedena jakýmkoliv vzdělavatelem a jedná se konkrétně o to, jaké vzdělavatel volí vyučovací metody, zda vnímá a zohledňuje vlastnosti a potřeby vzdělávaných, jak je pro něj důležité zda vzdělávání disponují znalostmi učiva, jaký má vzdělavatel cíl, čeho chce dosáhnout a jakou povahu má interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávanými.

V metodologické části této bakalářské práce je popsána metodologie, která bude použita v empirické části, tedy to jakým způsobem bude tato práce zjišťovat odpověď na výzkumnou otázku.

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum, byla zvolena metoda zakotvené teorie, která je primárně určena pro výzkum jednání a motivace (Disman, 2002). Zatímco kvantitativní výzkum vychází z dané teorie a cílem tohoto výzkumu je ověřit konkrétní hypotézu, princip metody zakotvené teorie spočívá v tom, že zkoumá vytyčenou teoretickou oblast, která je zpravidla ohraničena výzkumnou otázkou. V této práci tedy nebude ověřována žádná konkrétní hypotéza.

Výzkumná otázka této práce zní:

*„Jak vzdělavaatelé dospělých vnímají své povolání?“*

Metoda zakotvené teorie se snaží porozumět zkoumanému jevu v dané zkoumané oblasti formou výzkumného šetření zpravidla za pomoci pozorování či rozhovory a následné analýzy získaných dat.

S ohledem na výše zmíněnou výzkumnou otázku bude k výzkumnému šetření přistoupeno formou polostrukturovanému rozhovoru. Tento nástroj umožňuje výzkumníkovi si předem připravit otázky, jakousi „kostru“ jíž se bude držet, ale zároveň dává prostor reagovat na odpovědi respondenta, měnit pořadí otázek či přidávat další. Zároveň respondent dostává prostor o tématu volně mluvit, přemýšlet nad ním a reflektovat jej (Řiháček & kol., 2013) Dle Reichela (2009, s 111-112) „kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. nestrukturovaného a strukturovaného.“

Na základě výzkumné otázky a zvolené formy kvalitativního výzkumu bude vytvořen společný rámec, který je základem ke kladení konkrétních otázek v rámci daných rozhovorů. Vzhledem k tomu, že se jedná o polostrukturované rozhovory, je velmi pravděpodobné, že se kladené



otázky budou v jednotlivých případech lehce lišit, což je závislé od toho, jak se bude daný rozhovor vyvíjet.

Cílem těchto rozhovorů je zjistit, jaký postoj má dotazovaný respondent ke každé jednotlivé kategorii ze společného rámce a zároveň zjistit, kterou z daných kategorií považuje za stěžejní.

Prvním krokem empirické části je plánování a provedení zkušebního rozhovoru. Zkušební rozhovor slouží ke zjištění, zda připravené otázky slouží k ověření předpokladu, že pokládaná otázka přináší odpověď na to, jaký postoj má respondent ke každé jednotlivé kategorii. Tato fáze je nazývána předvýzkum. Pro předvýzkum je nicméně nutné nejdříve vědět, koho se vlastně budeme ptát, jací budou respondenti – jaká je vlastně výzkumná skupina.

## **2.2. Výzkumná skupina**

Jako výzkumná skupina byli zvoleni vzdělavatelé vzdělavatelů dospělých – tedy vzdělavatelé působící na vysokých školách v rámci andragogických a pedagogických fakult.

Vzdělavatele lze považovat za zdroj inspirace a nositele role, jejichž vliv se pak dále odráží ve vystupování jejich studentů – v tomto případě tedy budoucích vzdělavatelů, kteří pak ovlivnění tímto vzdělávají další studenty a opět slouží jako zdroj inspirace a odraz postojů.

Nutno ještě zmínit, že tato práce nebude obsahovat konkrétní přepisy rozhovorů a ani nebude uvádět, jaké obory na kterých univerzitách respondenti vyučují, a to z toho důvodu aby byla zachována anonymita a nebylo možné nikoho identifikovat dle oboru, který vyučuje či stylu mluvy, často používaných slovních spojení a jiných charakteristických znaků. Tato

práce tedy uvede již zpracovaná data, případně vhodně demonstrována jednotlivými citacemi.

Po zvolení výzkumné skupiny lze přikročit k dalšímu kroku a tím je předvýzkum.

### **2.3. Předvýzkum**

#### **Tvorba otázek**

Jak již bylo výše zmíněno, pro zjištění odpovědi na výzkumnou otázku „*Jak vzdělavatelé dospělých vnímají své povolání*“ bude použita optika typologie Fenstermachera a Soltise. Pro vytvoření otázek pro rozhovor bude tedy sledován „společný rámec“ (Fenstermacher & Soltis, 2008, s 17-22),

a to:

- vyučovací metody,
- vlastnosti a potřeby vzdělávaných,
- znalosti učiva,
- cíle,
- interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávanými.

Dá se tedy říci, že tento výzkum se bude snažit porozumět tomu, jak vzdělavatelé dospělých vnímají svou profesi prostřednictvím toho, jak tuto profesi vykonávají a co si o tom myslí.

Vzhledem k tomu, že značná část respondentů disponuje didaktickým vzděláním, je velmi důležité, aby o cíli a zaměření této práce věděli co nejméně z důvodu možného zkreslení dat případnou stylizací. Z tohoto důvodu budou otázky pokládány tak, aby respondent co nejvíce mluvil sám

a zároveň aby nebyly použity výrazy jako metoda, styl výuky, či jiné, které by mu mohly napovědět.

Z tohoto důvodu byla zvolena obecná úvodní otázka:

*„Na rozdíl od vyučování na středních školách, na vysoké škole jsou předávány velmi složité znalosti vysoce kvalifikovanými odborníky; zajímá mne jak to vlastně děláte, jak ty znalosti předáváte.“*

U této otázky autor této práce předpokládá, že respondent bude samostatně mluvit o tom, jakým způsobem vyučuje.

Další otázky jsou plánovány jako doplňující a budou použity v případě, že respondentova odpověď bude příliš stručná a neobsáhne všechny sledované části výuky (viz. společný rámec). Otázky tedy budou mířeny specificky na chybějící části a přizpůsobeny kontextu situace.

V této části jsou uvedeny příklady doplňujících otázek.

### **Metody**

*„Někteří vzdělavatelé raději vedou klasickou přednášku, aby mohli sdělit studentům co nejvíce informací, jiní raději volí například diskuzní formu, nebo nějakou jinou, kde se více vzdělávání zapojí. Jak to vidíte Vy?“*

*„Jaký by měl být ideální vyučující?“*

### **Vlastnosti a potřeby vzdělávaných**

*„Myslíte si, že osobní rysy či prostředí odkud student pochází nějak ovlivňuje výuku a lze to nějakým způsobem zohlednit při výuce?“*

*„Jaký by měl být „ideální student“?“*

## **Znalosti**

*„Co student potřebuje, aby úspěšně absolvoval, Vámi vyučovaný kurz?“*

*„Co je to hlavní, co si student odnese po absolvování výuky s Vámi?“*

## **Charakter vztahů**

*„Někteří vzdělavatelé raději udržují odstup od svých studentů, jiní zase volí spíše přátelský přístup. Do jaké skupiny byste se zařadil(a)?“*

## **Cíle**

*„Co je cílem Vaší práce?“*

Tato přímá otázka je vložena záměrně až nakonec z toho důvodu, že je to právě často zamýšlený cíl, se kterým vzdělavatel vstupuje do výuky, který drtivá většina autorů věnujících se tématu považuje jako zásadní proměnou, pomocí které lze klasifikovat typy vzdělavatelů. Mohla by tedy mnohé respondentům napovědět.

Mimo tyto otázky zaměřující se na cíl práce budou v rozhovoru uvedeny ještě otázky na obor studia a rok ukončení studia. Tyto údaje nebudou v práci konkrétně zmíněny, slouží ke zjištění přibližného věku respondenta a k určení toho zda má nebo nemá vzdělání didaktického charakteru.

## **Realizace předvýzkumu**

Respondent *Pankrác* vyvrátil autorovi této práce mnoho předpokladů. Jako první se ukázalo, že úvod rozhovoru nebyl vhodně zvolen, ve snaze být co nejstručnější a co nejméně napovědět respondentovi výzkumný cíl práce, mu byl sdělen pouze název práce a garance anonymizace dat. Tento nedostatek zapříčinil následné dotazování se respondenta, zda se zaměřit na

jeho činnost v rámci vzdělávání na vysoké škole, či spíše na jeho další vzdělávací činnosti, kde působí. Toto vedlo ke zbytečnému vysvětlování ze strany autora této práce, což nebylo úplně přímé ve snaze neprozradit příliš a celá tato situace vedla ke zdržení.

Následovala první stěžejní otázka: *„Na rozdíl od vyučování na středních školách, na vysoké škole jsou předávány velmi složité znalosti vysoce kvalifikovanými odborníky; zajímá mne, jak to vlastně děláte, jak ty znalosti předáváte?“* Tuto otázku lze také považovat za velmi nevhodně zvolenou – respondent se pozastavil nad komparací střední a vysoké školy a myšlenkově se zabýval spíše těmi rozdíly. V jeho pojetí nutno říci, že se spíše pozastavil nad tím, že nepovažoval výuku a znalosti předávané na vysoké škole za tolik odlišné od školy střední. Tento dotaz tedy vůbec nezodpověděl, co měl, a bylo nutno jej přeformulovat.

Jako další nedostatek se projevil dotaz na vystudovaný obor a rok zakončení studia – respondent se zarazil, z toho důvodu, že v jeho oboru a stupni vzdělání v daném roce končilo pouze několik osob, což vedlo k pochybnostem o anonymitě výzkumu.

Selhání úvodu a prvního dotazu vyvedlo autora této práce z konceptu a poukázalo na další chybný předpoklad a to ten, že stačí znát „kostru rozhovoru“ a není potřeba mít předpřipravené otázky s sebou písemně – pokud by je měl s sebou, bylo by mnohem snazší se v situaci lépe zorientovat a pokračovat dál.

Naopak jako zcela funkční se projevíly otázky, které byly považovány za pomocné a i přes nesnáze se podařilo získat kýžená data, nutno však

podotknout, že velký podíl na tomto jde na vrub vstřícného a pozitivního vystupování respondenta.

## Výstup předvýzkumu

Na základě realizace předvýzkumu byly zařazeny následující změny plánovaných otázek v rozhovoru:

- nebude dotazován konkrétní obor, ale zda má nebo nemá respondent didaktické vzdělání
- v úvodu bude respondentovi sdělen název práce a rovnou položen s tím související ústřední dotaz:

„Zajímá mne co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?“

Z realizace předvýzkumu vyplývá také výsledné schéma rozhovoru, které se skládá ze 12 připravených otázek:

### 1. **„Zajímá mne co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?“**

Tato otázka je pokládána za první za účelem „rozmluvení se respondenta“, za druhé lze předpokládat, že respondent přirozeně vybere ty části vyučování, které jsou pro něj nejvíce stěžejní, tedy ty které nejvíce akcentuje, což umožní pozorovat, zda se objeví podobnost se společným rámcem výuky, tak jak předkládá Fenstermacher a Soltis (2008) a bylo uvedeno v teoretické části této práce:

**Exekutivní styl:** Vzdělavatel preferující exekutivní styl akcentuje nejvíce metody a učivo, zaměřuje se na to, jak co nejlépe předat informace tak, aby si je studenti, co nejrychlejší a nejjednodušším způsobem osvojili. Zaměřuje se na to, jak být co neefektivnější, věnuje hodně času plánování a

přípravě a jako úspěšného vzdělavatele vidí toho, jehož studenti mají dobré výsledky. Dalo by se říci, že cíl svého působení vnímají hodně široce, společensky a ekonomicky a proto v podstatě instrumentálně – měli by být zdatní v znalostech a dovednostech, které povedou k jejich úspěchu na trhu práce. (Fernstermacher & Soltis, 2008, s 28-47)

**Facilitační styl:** V teoretické části této práce bylo zmíněno, že vzdělavatel facilitátor akcentuje nejvíce vlastnosti a potřeby vzdělávaných, předávaný obsah vnímá spíše jako prostředek k rozvoji, skrze který mohou studenti získat nové zkušenosti, které zařadí do soustavy těch již existujících a obohatí tím svou osobnost a vlastní pohled na svět. Facilitátora, lze vnímat jako průvodce vzdělávaného na cestě za vzděláním. Zohledňuje zkušenosti studentů, a to jakí jsou a výuku tomu přizpůsobuje. Cíle na rozdíl od vzdělavatele exekutivního vidí spíše individuálně, jde mu o to, zprostředkovat každému jednotlivému vzdělávanému vlastní zkušenost a rozvíjet jeho osobnost skrze předávaný obsah (Fernstermacher & Soltis, 2008, s. 40-58).

**Liberální styl:** Vzdělavatel uplatňující liberální styl vyučování se stejně jako facilitátor zaměřuje na cíl, nicméně tam, kde facilitátor rozvíjí vlastní zkušenost vzdělávaného a směřování nechává na něm, tak liberál sleduje a směřuje vzdělávaného ke svému cíli, a to je výchova ušlechtilé, kompetentní bytosti a východiskem k tomu, jsou poznatky, které lidstvo shromáždilo za poslední tisíce let – liberální vzdělavatel si myslí, že svou svobodu musíme využít k pochopení co největšího množství poznání, které bylo nashromážděno našimi předky a toto poznání nám umožní stát se vzdělanými a kultivovanými osobnostmi, které jsou svobodné v myšlení, morálně vyspělé a oddané všeobecnému pokroku lidstva (Fernstermacher & Soltis, 2008, s.60-63).

2. „Někteří vzdělavatelé raději vedou klasickou přednášku, jiní raději volí například diskuzní formu, nebo nějakou jinou, kde se více vzdělávání zapojí. Jak je to u Vás?“

Tato otázka zjišťuje, jaké metody vzdělavatel uplatňuje, na základě poznatků z teoretické části této práce lze přitom odvodit, že:

Vzdělavatel uplatňující **exekutivní styl** volí raději tradičnější způsob výuky, je to on, kdo je nositelem informací a předává je často pomocí frontálních výukových metod. Zároveň lze tvrdit, že metody a jejich efektivita jsou pro něj důležité, plánuje jejich použití a přemýšlí, která bude nejvhodnější a nejefektivnější.

Vzdělavatel **facilitátor** volí metody tak, aby zohlednil, jaké osoby vzdělává a aby každý vzdělávaný si dokázal odnést vlastní poznatek či zkušenost. Zároveň lze pozorovat, že pro něj nejsou stěžejní a primární součástí vyučování, klade důraz spíše na jiné součásti.

Vzdělavatel **liberál**, stejně jako facilitátor, na metody jako takové neklade důraz, lze předpokládat použití metod rozvíjející kritické myšlení, diskuzních metod a jiných, směřujících k obohacení vzdělávaného nejen informacemi, ale i postoji a principy.

3. „Jaký by měl být ideální vyučující?“

Jedná se o alternativní otázku k otázce č. 2 (byla zařazena v průběhu dotazování), někteří respondenti u otázky č. 2 volí příliš stručnou odpověď. Po položení toho dotazu se objevují vlastnosti, které lze rozřadit do skupin, na základě zjištění uvedených v teoretické části:

**Exekutivní styl:** odborník, měl by být schopný správně podat látku, měl by být vysoce kvalifikovaný

**Facilitační styl:** měl by mít pochopení a brát ohled, měl by se zajímat o své studenty,



**Liberální styl:** měl by inspirovat, přinášet nový pohled na svět, bořit zažitá stereotypy

**Nezařaditelné:** vlastnosti, které nelze přiřadit jednoznačně k žádnému z jednotlivých stylů, např. měl by být trpělivý, neměl by být nepříjemný

#### 4. „Jaký by měl být „ideální student“?“

Tato otázka zjišťuje představu vzdělavatele o projevu a chování vzdělávaných. Zmíněné vlastnosti lze na základě zjištění v teoretické části opět kategorizovat:

**Exekutivní styl:** bude pozorně poslouchat, rychle chápat, snažit se porozumět – lze říci, že do této kategorie budou spadat veškerá vyjádření, která se zaměří na to, jak si vzdělávaný osvojuje učivo.

**Facilitační styl:** aktivně se zapojí, bude přinášet vlastní zkušenosti, vystoupí z komfortní zóny - lze říci, že do této kategorie budou spadat vyjádření akcentující vlastní zážitek či zkušenost vzdělávaného a jeho individuální rozvoj.

**Liberální styl:** je schopný kreativně přinášet nové pohledy, bude umět zařadit informace do kontextu, bude schopný opustit zažitá představy - lze říci, že do této kategorie budou spadat vyjádření soustředící se na osvojení ušlechtilých, morálních postojů či principů skrze poznání.

**Nezařaditelné:** obecné předpoklady nutné k fungování výuky jako dodržování kázně apod.

#### 5. „Myslíte si, že osobní rysy či prostředí odkud studenti pochází, nějak ovlivňuje výuku a lze to nějakým způsobem zohlednit při výuce?“

Tato otázka zjišťuje, zda a pokud jakým způsobem akcentuje vzdělavatel vlastnosti a potřeby vzdělávaných, přičemž z teoretické části

vyplývá, že tato součást výuky je velmi významná u vzdělavatelů facilitátorů, kteří často tomu výuku přizpůsobují.

6. **„Co student potřebuje, aby úspěšně absolvoval, Vámi vyučovaný kurz?“**

Tato otázka zjišťuje jaké vlastnosti či druh chování nebo jednání je pro vzdělavatele důležité a podporované, přičemž z teoretické části této práce lze odvodit:

Pro vzdělavatele uplatňující **exekutivní styl** je nejzásadnější, aby si vzdělávaný osvojil předávaný obsah, tedy lze dovodit, že do této kategorie budou spadat odpovědi zaměřené na schopnost si obsah osvojit, např. ochotný naslouchat, chápavý apod.

Pro vzdělavatele **facilitátora** je stěžejní vlastní zkušenost vzdělávaného, tedy lze dovodit, že do této kategorie budou spadat odpovědi soustřeďující se okolo schopnosti aktivně se podílet na výuce, ochotě sdílet vlastní zkušenost, popřípadě vyjít z komfortní zóny či schopnost reflexe.

Vzdělavatel **liberál** se zaměřuje na osvojení si morálních, lidských, ušlechtilých postojů a principů skrze poznání, tedy do této kategorie budou spadat odpovědi soustřeďující se na schopnost propojit znalosti v kontextu a vytěžit z nich poučení, chuť a zájem zdokonalovat se a vzdělávat se, vzdát se zažitých myšlenek a postojů.

7. **„Co je to hlavní, co si student odnese po absolvování výuky s Vámi?“**

Tato otázka zjišťuje, zda a popř. jakým způsobem akcentuje učivo, přičemž z teoretické části práce vyplývá že:

Pro vzdělavatele uplatňující **exekutivní styl** je zásadní, aby si vzdělávaný osvojil předložené informace, aby získal určitou odbornost.

Pro **facilitátora** je důležitá vlastní zkušenost vzdělávaného, případně zážitek, který pomůže danému jedinci se dále rozvíjet sobě vlastním způsobem.

Vzdělavatel **liberál** zprostředkuje osvojení si morálních, lidských, ušlechtilých postojů a principů skrze poznání

**8. „Někteří vzdělavatelé raději udržují odstup od svých studentů, jiní zase volí spíše přátelský přístup. Do jaké skupiny byste se zařadil?“**

Tato otázka zjišťuje, jakým způsobem vystupuje vzdělavatel ve výuce a jak akcentuje vztahy se vzdělávanými, přičemž z teoretické části práce vyplývá, že důraz na vztahy a interakce lze přiřadit k facilitačnímu stylu.

**9. „Co je cílem vaší práce?“**

Tato přímá otázka je vložena záměrně až nakonec z toho důvodu, že je to právě často zamýšlený cíl, se kterým vzdělavatel vstupuje do výuky, který drtivá většina autorů věnujících se tématu považuje jako zásadní proměnou, pomocí které lze klasifikovat typy vzdělavatelů, což by mohlo ovlivnit odpovědi na ostatní otázky. Odpovědi na tuto otázku lze opět na základě zjištění z teoretické části klasifikovat na stejném principu jako otázku číslo 1.

**10. „Do jaké věkové kategorie byste se zařadil?“**

Tato otázka je zařazena z důvodu možného vlivu této proměnné na odpovědi.

**11. „Máte didaktické vzdělání a myslíte si, že je důležité je mít?“**

Tato otázka je zařazena z důvodu možného vlivu této proměnné na odpovědi.

Pokud respondent nemá:

## 12. „Ocenil byste možnost si jej doplnit v například v rámci kurzů?“

Potřeba této otázky vyplynula v průběhu dotazování z odpovědí na otázku č. 11 – několik respondentů, kteří didaktické vzdělání neměli, rovnou doplňovali, že si myslí, že je to něco co jim chybí.

Zde předkládané, z předvýzkumu vzniklé schéma bude tedy použito u takového množství rozhovorů, dokud nebude dosaženo tzv. teoretické nasycenosti (Řiháček & kol, 2013, s. 48) – tedy do chvíle, kdy nová data přestanou přinášet nové informace.

V další části této práce, tedy v části empirické, budou získaná data analyzována na základě principů vycházejících z výše zmíněné metody zakotvené teorie. Tento postup lze rozdělit do tří částí (Řiháček & kol, 2013, s. 45-48):

1. tvorba konceptů
2. hledání teoretických vztahů mezi koncepty
3. volba ústředního konceptu a formulace teorie

V první fázi budou tedy hledány významové jednotky, které lze označit jako úseky, které se v analyzovaných datech vztahují k výzkumné otázce (Řiháček & kol, 2013, s. 48), které následně po dalším rozboru budou pojmenovány, zpřesněny a definovány, čímž vytvoří tzv. koncepty, přičemž platí, čím více lze o daném konceptu říci, tím je v analýze jeho místo více centrální (Řiháček & kol, 2013, s. 48-49).

V další fázi budou tyto koncepty komparovány na vertikální i horizontální rovině, cílem je popsat vzájemné vztahy mezi definovanými

koncepty, popsat dynamiku mezi nimi, přičemž na tato data bude také nahlíženo optikou typologie Fernstermachera a Soltise.

Ve fázi poslední bude vybrán ústřední koncept, který vytyčí jakési „hlavní téma“ analýzy a zároveň bude propojen s ostatními koncepty – ústřední koncept je dimenzí samotného výzkumného problému a nejlépe ze všech konceptů jej vysvětluje (Glaser in Řiháček & kol, 2013, s 52.) a jeho explanační síla je taková, že jej lze pozorovat za všemi vztahy, i když pro něj nelze nalézt oporu v datech (Glaser in Řiháček & kol, 2013, s 52.). V závěru lze předpokládat, že bude ústřední model doplněn o ostatní koncepty a na základě tohoto bude vytvořen pracovní model či teorie, která bude zodpovídat výzkumnou otázku (Řiháček & kol, 2013, s 48-53).

Konkrétní výsledky budou tedy předloženy v následující, empirické části.

### 3. Empirická část

Předmětem empirického zkoumání je porozumění vnímání vlastní role vzdělavatele samotnými vzdělavateli dospělých. V předchozí metodologické části bylo popsáno, že na tento jev bude tato práce nahlížet optikou typologie Fenstermachera a Soltise (2008) a to z důvodů, které byly popsány jak v části teoretické, tak části metodologické. Jedná se zejména o to, že tato typologie koresponduje a je ve shodě s velkou většinou významných didaktických teorií a nekomplexněji pozoruje roli vzdělavatele.

Základem tohoto výzkumu je ústřední výzkumná otázka, která zní:

*„Jak vzdělavatelé dospělých vnímají své povolání?“*

Tuto otázku lze ještě více konkretizovat na základě zvolené výzkumné skupiny, jak bylo popsáno v předchozí kapitole (vzdělavatelé působící na katedrách andragogiky) na následující:

*„Jak vzdělavatelé vzdělavatelů dospělých vnímají své povolání?“*

Přičemž porozumět tomuto jevu se tato práce pokusila prostřednictvím zvoleného teoretického přístupu (tedy výše zmíněný náhled optikou Fenstermachera a Soltise) a zvolené metody zakotvené teorie, jejímž prostřednictvím a nástroji, které tato metoda přináší, byla data analyzována.

Do výzkumu se zapojili vzdělavatelé z andragogických a pedagogických fakult v rámci Univerzity Palackého v Olomouci, Univerzity Karlovy v Praze a Masarykovy univerzity v Brně. Celkově proběhlo dvacet rozhovorů, které byly uskutečněny buď osobně, či prostřednictvím videohovoru a jejich průměrná délka byla třicet minut. Dané rozhovory lze považovat za polostrukturované, byly uskutečněny na základě schématu uvedeného v metodologické části této práce.

Z pohledu výzkumníka bylo nutno vystoupit z komfortní zóny, vzhledem k tomu, že se jedná o první kvalitativní výzkum jím uskutečněný, rozhovory, zejména ty první realizované, byly ovlivněny nezkušeností v dotazování a vedení v rozhovoru a je na místě ocenit spolupráci a součinnost všech respondentů. Pokus analyzovat data byl učiněn již v průběhu dotazování, jelikož sběr dat trval několik týdnů. Data byla analyzována rozhovor po rozhovoru, nicméně pro autora této práce bylo zejména v prvotní části velmi složité, se v množství a šíři daných dat orientovat a dále s nimi pracovat. Řešením daného problému bylo vrátit se zpět k vytyčenému postupu, který vyplývá ze zvolené metody analýzy dat, tedy z metody zakotvené teorie. Postup se dá rozdělit do tří kroků:

1. tvorba konceptů
2. hledání teoretických vztahů mezi koncepty
3. volba ústředního konceptu a formulace teorie

### **3.1. Tvorba konceptů**

Tvorbou konceptů lze rozumět nalezení významových jednotek, které se vztahují k výzkumné otázce, přičemž jsou tyto jednotky pojmenovány a následně definovány a konkrétně rozebrány – tyto jasně definované a široce popsané jevy se pak dále označují jako koncepty (Řiháček & kol, 2013, s. 48-49).

V rámci tohoto výzkumu bylo stěžejní vědomí toho, že nejen, že je na data při analýze stále nahlíženo optikou typologie Fenstermachera a Soltise a celé schéma rozhovoru bylo na základě tohoto pohledu postaveno. Z tohoto důvodu nebylo třeba vyhledávat a vytvářet koncepty, tento teoretický pohled již koncepty přináší a to ve formě vytyčeného společného rámce, který byl představen v teoretické části této práce a na jehož základu bylo následně

vytvořeno schéma rozhovoru a který zahrnuje: **vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva, cíle, charakter vztahů a interakce.**

Tyto jednotlivé kategorie jsou přítomny v rámci jakéhokoliv vyučování a to, jakým způsobem k nim vzdělavatel přistupuje, jakým způsobem je vnímá a co si o nich myslí, demonstruje jak vnímá svou roli vzdělavatele. Jak bylo popsáno v teoretické části této práce, nejedná se jen o přístup k jednotlivým kategoriím, ale i o to, které z daných kategorií vzdělavatel více akcentuje či prioritizuje – které kategorie jsou pro něj v procesu výuky stěžejní a které naopak stojí spíše v pozadí. Na základě tohoto tedy lze pojmenovat další koncept, který lze nazvat **priorita**.

Za koncepty tedy jsou považovány:

- **vyučovací metody,**
- **vlastnosti a potřeby žáků,**
- **znalosti učiva,**
- **cíle,**
- **charakter vztahů a interakce,**
- **priorita**

Na základě tohoto bylo v dalším kroku analýzy dat přistoupeno k redukci otázek do jednotlivých konceptů a to způsobem již uvedeným a v rámci každé jednotlivé otázky detailně popsaným v metodologické části této práce. Pro přehlednost v této části lze shrnutě zapsat takto:

#### **Koncept vyučovací metody:**

Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, pod pojmem metody si lze představit dovednosti a postupy, které jsou používané k předání znalostí, vědomostí a dovedností, jedná se tedy o to „jak“ vzdělavatel učí – tato oblast



zahrnuje například plánování výuky, tvorbu učebních úloh či řízení činnosti vzdělávaných.

K tomu konceptu se vztahují následující otázky:

Otázka č. 2: „Někteří vzdělavatelé raději vedou klasickou přednášku, jiní raději volí například diskuzní formu, nebo nějakou jinou, kde se více vzdělávání zapojí. Jak je to u Vás?“

Otázka č. 3: „Jaký by měl být ideální vyučující?“

Otázka č. 1: „Co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?“

### **Koncept vlastnosti a potřeby žáků**

Otázka č. 4: „Jaký by měl být „ideální student“?“

Otázka č. 6: „Co student potřebuje, aby úspěšně absolvoval Vámi vyučovaný kurz?“

Otázka č. 3: „Jaký by měl být ideální vyučující?“

Otázka č. 1: „Co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?“

### **Koncept znalosti učiva**

Tento koncept lze nahlížet ze dvou směrů – z pohledu odbornosti vzdělavatele ve vědeckých oborech z nichž vyučovaný předmět vychází a z pohledu na vzdělávaného, tedy přesněji toho, co se má vzdělávaný naučit, viz kapitola 1.

**K tomu konceptu se vztahují následující otázky:**

Otázka č. 3: „Jaký by měl být ideální vyučující?“

Otázka č. 7 : „Co je to hlavní, co si student odnese po absolvování výuky s Vámi?“

Otázka č. 1: „Co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?“

Otázka č. 4: „*Jaký by měl být „ideální student“?*“

Otázka č. 6: „*Co student potřebuje, aby úspěšně absolvoval Vámi vyučovaný kurz?*“

### **Koncept cíle**

Tento koncept představuje záměry, se kterými vzdělavatel do procesu výuky vstupuje.

Otázka č. 1: „*Co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?*“

Otázka č. 7: „*Co je to hlavní, co si student odnese po absolvování výuky s Vámi?*“

Otázka č. 4: „*Jaký by měl být „ideální student“?*“

Otázka č. 6: „*Co student potřebuje, aby úspěšně absolvoval Vámi vyučovaný kurz?*“

Otázka č. 9: „*Co je cílem Vaší práce?*“

### **Koncept Charakter vztahů a interakce**

Předmětem tohoto konceptu je to, jak vzdělavatel přistupuje ke vzdělávanému, jakým způsobem s ním vytváří vazby a jaké chování očekává.

Otázka č. 1: „*Co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?*“

Otázka č. 5: „*Myslíte si, že osobní rysy či prostředí odkud studenti pochází, nějak ovlivňuje výuku a lze to nějakým způsobem zohlednit při výuce?*“

Otázka č.4: „*Jaký by měl být „ideální student“?*“

Otázka č. 8: „*Někteří vzdělavatelé raději udržují odstup od svých studentů, jiní zase volí spíše přátelský přístup. Do jaké skupiny byste se zařadil?*“

Otázka č. 6: „*Co student potřebuje, aby úspěšně absolvoval Vámi vyučovaný kurz?*“

## **Koncept Priorita**

Výše zmíněné koncepty jsou součástí jakékoliv výuky, prioritou lze rozumět to, kterou z těchto součástí vzdělavatelé upřednostňují, zohledňují nejvíce či na ni kladou nejvyšší důraz.

Otázka č. 1: *„Co je pro Vás při vyučování důležité, jakým způsobem předáváte znalosti - vlastně jak vypadá Vaše výuka?“*

Otázka č. 3: *„Jaký by měl být ideální vyučující?“*

Otázka č. 6: *„Co student potřebuje, aby úspěšně absolvoval Vámi vyučovaný kurz?“*

Otázka č. 7: *„Co je to hlavní, co si student odnese po absolvování výuky s Vámi?“*

Otázka č. 9: *„Co je cílem Vaší práce?“*

Dané rozdělení otázek do konceptů bylo spíše orientační, s ohledem na výzkumnou metodu bylo předpokládáno, že záleží, jakým způsobem respondent otázku zodpovídá a odpovědi v rámci daných kategorií se mohou prolínat. Výše uvedený seznam byl tedy v průběhu analýzy dat doplněn na základě odpovědí respondentů.

### **3.2. Hledání teoretických vztahů mezi koncepty**

Výše popsané koncepty lze na základě teoretické části této práce klasifikovat pomocí tří přístupů, které k jednotlivým konceptům můžeme u vzdělavatele zaznamenat - exekutivní, facilitační a liberální přístup. Každý se vyznačuje specifickým přístupem k jednotlivým konceptům, jak bylo popsáno v první a druhé kapitole. Zjednodušený záznam odpovědí, obsahující zaznamenaný přístup ke konkrétnímu konceptu u každého jednotlivého respondenta je k dispozici v přílohové části této práce, zatímco dále v textu bude přistoupeno k pohledu na jednotlivé koncepty, tak jak vyplývá z analýzy dat souhrnně, aby bylo možno pokračovat v hledání souvislostí a vztahu uvnitř i vně daných konceptů.

### **3.2.1.Koncept metody**

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že vzdělavatelé v drtivé většině metody uplatňují s ohledem na obecné podmínky a situační kontext vyučování, jako je:

#### **a) velikost skupiny:**

Albína: *„Záleží také na tom, jak velká tam ta skupina je. Pokud mám přednášku pro čtyřicet lidí, nemám prostor pro nějaké interaktivní metody.“*

Bivoj: *„Je skvělé, když se můžou studenti více zapojit, ale dost často to prostě v tom počtu nejde.“*

Slavoj: *„ Jde taky o to, kolik jich tam je (vzdělávaných), když je jich moc, tak je to prostě klasická přednáška. U těch menších skupin se dá více ty studenty zapojit.“*

Příliš velká skupina se jako důvod pro využití frontální výuky promítla v odpovědích všech respondentů, kteří metody volí na základě podmínek a kontextu.

#### **b) typ předmětu, který vzdělavatel vyučuje:**

Kazimíra: *„A myslíte, když mám přednášku nebo seminář? Na přednášce klasicky prostě frontální výuka, na semináři je to víc o tom nácviku, takže můžu využít i více participační metody.“*

#### **c) obsah vyučování**

Servác: *„I když se studenty rád diskutuji, nebo pracuji ve skupinách, jsem také omezen sylabem toho předmětu. Prostě pokud je obsah hodně teoretický, tak jim tu teorii musím sdělit a je nutné naplnit ten předpokládaný rozsah. Nezbyvá pak mnoho času na použití jiných metod, protože jsou časově náročnější.“*

Božena: *„Také je rozdíl, jestli učím první ročnice úplně základy, tam je potřeba to prostě sdělit, abychom mohli dál navázat. Pokud o té problematice už něco vědí, můžeme diskutovat, pracovat v menších skupinkách a propojit to více s tím praktickým.“*

Výše uvedené potvrzuje také domněnku, že exekutivní vyučovací styl dobře funguje, protože odpovídá podmínkám formálního vzdělávání (Fenstermacher&Soltis, 2008). Vzdělavatelé volí exekutivní přístup k metodám zejména z důvodů, které mohou ovlivnit jen částečně nebo vůbec – sylabus předmětu, počet účastníků ve skupině, časová dotace předmětu apod.. A které jsou charakteristické pro formální vzdělávání v vysokých školách.

K použití jiných metod, než je klasická přednáška je tedy potřeba vhodných podmínek: *„Když zbyde čas, rád pracuji se studenty v menších skupinkách, myslím si, že jediné takto se opravdu zapojí všichni.“* (Bonifác), *„Zapojit „deňáky“ (studenti denního studia) to není problém, ale když učím studenty z kombinovaného studia, tak tam na to nemáme čas.“* (Libuše).

Na tomto místě je nutno zmínit, že se našli mezi respondenty i vzdělavatelé, kteří tvrdí, že speciální podmínky pro použití participativních metod výuky nejsou potřeba, a že zásadně používají pouze tyto metody: *„Já si se studenty vždy na začátku udělám prostě poptávku – oni mi sdělí, co ode mě vlastně chtějí a já potom tomu tu výuku přizpůsobím.“* (Karel), *„Zjistila jsem, že když si na to (ti studenti) dojdou sami, tak se nemusím na každé přednášce znova opakovat. Takže sice na začátku to trochu déle trvá, ale pak je to vlastně rychlejší, než jim to přednášet.“* (Anežka) – tito respondenti prioritizují potřeby žáka a nezmiňují žádná omezení, která by jim bránila toto uplatnit.

V odpovědích lze zaznamenat, že koncept metod je propojen zejména s konceptem cíle. Při dotazování na metody vzdělavatelé rovnou asociovali a navazovali na koncept cíle v opakujícím kontextu, že metody slouží k dosažení cíle. *„Já se snažím, aby si z té výuky odnesli znalosti, ale i tu praktickou zkušenost. Například si osobně vyzkoušejí, jak správně použít metodu brainstorming. Ono totiž je hezké vědět, že je to aktivizační metoda, která se dělá takto a takto, ale jenom díky té zkušenosti bude ten student vědět, jak to vlastně funguje reálně a na základě této zkušenosti tu metodu poté dokážou akcioně a smysluplně použít v praxi. A to je vlastně to, co chci, aby si z těch seminářů odnesli - tu zkušenost“* (Vladivoj)

### **3.2.2.Koncept potřeby vzdělávaných**

V rámci analýzy dat a zaměření se na tento koncept se ukazuje, že vzdělavatelé rozlišují mezi:

- potřebami vzdělávaných - pod pojmem tímto pojmem si lze představit, vzdělávací potřebu vzdělávaných, jejich zkušenosti a představy o vyučovaném předmětu: *„Já si se studenty vždy na začátku udělám prostě poptávku – oni mi sdělí, co ode mě vlastně chtějí a já potom tomu tu výuku přizpůsobím.“* (Karel)
- vlastnostmi vzdělávaných – tomuto pojmu lze rozumět jako zohlednění informací o vzdělávaných, které se týkají jejich osoby a osobnosti (například jak se jim dařilo v loňském roce, jaké mají rodinné zázemí, nebo v čem jsou nadaní a jaké jsou jejich zájmy): *„Teoreticky, ano, v praxi to shledávám poněkud obtížným. Ve chvíli, kdy budu učit čistě teoretický předmět si nejsem jistý, zda dokážu zohlednit osobnost každého z nich.“* (Pankrác)

Důležitým vztahem je vztah mezi konceptem metody a potřeby – někteří vzdělavatelé zaměřující se na potřeby vzdělávaných používají také metody, které tyto potřeby zohledňují, přičemž i zde platí, že tento koncept je

ovlivněn systémem formálního vzdělávání. Drtivá většina respondentů sděluje, že právě pohled a práce s vlastnostmi a potřebami vzdělávaných je to, co je nutno upozadit z důvodů nízké časové dotace, velikosti skupiny, kterou vyučují či obsahu vzdělávání. V této souvislosti lze také zaznamenat to, že vzdělavatelé, jejichž přístup ke konceptu cíl je facilitační, se o té skutečnosti vyjadřují s politováním.

*„Když zbyde čas, rád pracuji se studenty v menších skupinkách, myslím si, že jediné takto se opravdu zapojí všichni.“ (Bonifác)*

*„I když se studenty rád diskutuji, nebo pracuji ve skupinách, jsem také omezen sylabem toho předmětu. Prostě pokud je obsah hodně teoretický, tak jim tu teorii musím sdělit a je nutné naplnit ten předpokládaný rozsah. Nezbyvá pak mnoho času na použití jiných metod, protože jsou časově náročnější“. (Servác)*

*„Je skvělé, když se můžeme u nějakých témat zastavit, více si to vyzkoušet, nebo prodiskutovat související téma, aby si to studenti dali více do kontextu, ale dost často se jedná o to, že jsem omezen tím, co je potřeba stihnout v rámci daného předmětu a nezbyvá moc čas se na odbočování.“ (Slavoj)*

### **3.2.3.Koncept učivo**

Tento koncept je charakteristický tím, jak odlišně je tato složka vnímána jednotlivými styly, viz. kapitola jedna, což lze částečně potvrdit i na základě získaných dat.

Jednotlivé odpovědi lze klasifikovat exekutivní, facilitační a liberální, dle principů uvedených v kapitole 1.

#### **Exekutivní**

*„To, co si student odnese z výuky se mnou, je doufám pochopení a základní znalost toho předmětu.“ (Kazimíra)*

*„Myslím, že by měl být hlavně odborník (vzdělavatel), aby byl schopen vysvětlit ty vztahy a přiblížit studentům, jak se dají ty znalosti uplatnit v praxi.“ (Václav)*

*„Ideální student by to prostě pochopil hned napoprvé, nebylo by potřeba nic opakovat. Prostě by v klidu poslouchal a hned věděl.“ (Božena)*

### **Facilitační**

*„Myslím si, že to, co člověk dokáže spojit s tou stávající strukturou vědomostí, které má, si dokáže mnohem lépe zapamatovat, protože zapadá do toho jeho systému.“ (Pankrác)*

*„Odnosou si to, na čem jsme se předem domluvili na základě jejich poptávky“ (Karel)*

*„Ideální student se zapojí do výuky, bude spolupracovat a dokáže si to všechno propojit v kontextu“ (Slavoj)*

### **Liberální**

*„Doufám, že si odnesou povědomí o tom předmětu a budou schopni s těmi znalostmi pracovat dále v kontextu a že je to zase trochu posune.“(Albína)*

*„Snažím se, aby se díky těm novým informacím zamysleli i nad stereotypy a zkusili se na to podívat trochu jinak. Nechci jim nijak kázat ani mentorovat, spíš je inspirovat k pohledu z druhé strany.“ (Svatopluk)*

*„Ideální student má takový všeobecný přehled, že dokáže kriticky přijímat nové informace a dokáže si je zasadit do kontextu.“ (Spytihněv)*

I přestože lze jednotlivé odpovědi zařadit do vytyčených kategorií, nelze tak učinit u jednotlivých vzdělavatelů. Pohled vzdělavatelů na koncept učivo lze vnímat jak z pohledu vzdělavatele, tak i z pohledu vzdělávaného (viz kapitola jedna) a byl zjišťován pomocí vícero otázek (viz. předchozí podkapitola), a právě toto vícečetné prověřování ukazuje, že nelze vnímání tohoto konceptu u jednotlivých vzdělavatelů zařadit k jednomu určitému



stylu. Toto lze demonstrovat na příkladu respondenta Bivoje a jeho odpovědi na následující otázky:

Otázka č. 3: „Jaký by měl být ideální vyučující?“

*„Měl by být trpělivý a disponovat tak širokými znalostmi oboru, že je schopen vysvětlit problematiku, tolika způsoby, dokud nepochopí úplně všichni.“*

Otázka č. 7 : „Co je to hlavní, co si student odnese po absolvování výuky s Vámi?“

*„Doufám, že jsou to právě ty nové pohledy nebo postoje k různým společenským otázkám. Že budou inspirováni, či motivováni vykročit z těch zažitých vzorců.“*

Otázka č. 4: „Jaký by měl být „ideální student“?“

*„Myslím, že ideální student je ten, který má zájem se zapojit a reflektovat tu zkušenost s tím, co už ví. Což je nutné k tomu, aby si byl schopen ty nové poznatky zařadit do existující struktury, čímž si to jednodušeji osvojí.“*

Na tomto příkladu lze vidět, že lze vnímat jeden koncept znalosti pokaždé jinou optikou – vzdělavatele exekutivně, vzdělávaného facilitačně, znalosti liberálně. U tohoto konceptu se nenašel žádný vzdělavatel, který by byl vyhraněný (viz tabulka 1) a různorodost odpovědí spočívala v tom, že příslušnost k jednotlivým stylům se lišila v různých pohledech, jak lze tento koncept vnímat (pohled na vzdělavatele, vzdělávaného a znalosti jako takové).

Další faktory ovlivňující, jak vzdělavatelé přistupují ke znalostem, jsou obecné podmínky a situační kontext jako je:

- obsah vzdělávání a formální struktura předmětu

*„Ono je to závislé na tom, jaký předmět vyučuji. Pokud se jedná o teoretický předmět, tak tam by si měli odnést hlavně ty znalosti, pokud jde o seminář, kde se lépe dá propojit teorie s praxí, tak by si měli odnést tu zkušenost.“ (Bonifác)*

*„Z přednášek se mnou si odnesou nějaké základní informace, náhled na tu problematiku a hlavně to, kde najít ucelené informace ke zoládnutí tohoto předmětu, ze seminářů to jak můžeme tyto poznatky aplikovat v praxi.“ (Mojmír)*

- povaha skupiny

*„Záleží na tom, jestli se jedná o proáky, se kterými je nutné projít teoretické základy, aby bylo na čem stavět, nebo už právě se staršími studenty navazujeme na nějakou teorii, co už znají. V prvním případě je to hlavně o tom, předat ty znalosti, ve druhém se spíše zaměřuji na to, aby ty nové informace navázaly a zapadly.“(Albína)*

*„Jde o to, o jakých studentech bychom mluvili. Studenti prvních ročníků si z výuky se mnou odnesou hlavně poznatky a povědomí o těch teoretických základech, jakmile vyučuji starší studenty, kteří si toto už osvojili, můžeme se zaměřit na to, aby si odnesli i praktickou zkušenost. (Bořivoj)*

Důležitým vztahem mezi koncepty je vztah mezi učivem a cílem, přičemž platí, že u vzdělavatelů, kteří přistupují k učivu exekutivně, se tento koncept shoduje s konceptem cíl – tedy pro učivo je cílem a cílem je učivo.

### **3.2.4.Koncept vztahy**

Z výsledků analýzy dat se nepotvrzuje jednoznačné rozdělení do zvolené klasifikace exekutivní, facilitační, liberální styl, viz. kapitola 1.

Odovědi obsahují buď obsahují znaky všech stylů, jako například:

*„V tomto srovnání si myslím, že mám spíš přátelský přístup, ale to neznamená, že bychom se se studenty úplně přátelili. Já bych svůj přístup označila jako respektující – jsou nějaké hranice, které dodržuji a očekávám, že budou dodržovány, atmosféru mám raději uvolněnější, ale nepovídáme si na přednáškách o dětech, ani potom se studenty nechodím na kafe.“ (Kazimíra)*

Nebo je tento koncept upozaděn a respondenti se nad ním příliš nezamýšlejí.

*„Těžko se to takhle hodnotí, myslím si, že při přednášce jsem spíše přátelský, popravdě se nad tím takto nezamýšlím. Snažím se to udělat tak, aby to ty studenty bavilo, aby se zapojili, ale do osobní přátelské roviny to nejde.“ (Mojmír)*

Opět důležitým faktorem, který ovlivňuje tento koncept, jsou obecné situační podmínky a kontext.

*„V tom množství studentů, kterým přednáším, mám prostor k tomu, poznat, jestli je to baví, jestli reagují a jestli rozumí, ale není prostor na to, vést osobní rozhovory, či dlouhé diskuze.“ (Božena)*

### **3.2.5 Koncept priorita**

V rámci priorit se potvrdil důraz na koncepty dle teorie Fernstermachera a Soltice, viz. kapitola jedna, pouze částečně. Z výsledků analýzy vyplývá, že drtivá většina vzdělavatelů do popředí svého zájmu staví koncept učivo, přičemž tento koncept je stěžejním zejména z toho důvodu, že vzdělavatelé cítí povinnost dodržet formální požadavky na předmět, který je dán sylabem předmětu, opět lze tedy zaznamenat vliv obecných podmínek a kontextu. *„Je skvělé, když se můžeme u nějakých témat zastavit, více si to vyzkoušet, nebo prodiskutovat související téma, aby si to studenti dali více do kontextu, ale dost často se jedná o to, že jsem omezen tím, co je potřeba stihnout v rámci daného předmětu a nezbyvá moc času na odbočování.“ (Slavoj)*

Zajímavým faktem je, že prioritizace konceptu učivo se objevuje buďto samostatně, nebo v kombinaci v prioritizaci konceptu potřeby vzdělávaných a cíle, přičemž platí:

- vzdělavatelé, jejichž cíl je exekutivní, prioritizují pouze jeden koncept a je to vždy cíl (který v tomto případě lze zaměnit i s konceptem učivo, detailněji v následující podkapitole): *„Odnosou si ten teoretický základ a povědomí o oboru.“ (Václav) „Důležité je, aby ty znalosti dorazily k těm*

*studentům tak, aby s nimi byli později schopni nakládat. Jde zkrátka o to, vybudovat ty teoretické základy na kterých budeme stavět v navazujících předmětech.“ (Anna)*

- *vzdělavatelé, kteří kombinují prioritizaci konceptu učivo s jiným konceptem, kombinují buď s konceptem potřeby vzdělávaných, nebo cíle, přičemž potřeby vzdělávaných v kombinaci s učivem prioritizují ti vzdělavatelé, u nichž můžeme zaznamenat facilitační cíl: „Snažím se o to, aby si odnesli zkušenost a jsem ráda, když směřujeme k tomu, co ti studenti využijí v praxi. Zároveň také je potřeba dodržet syllabus tohoto předmětu a mít to na paměti.“ (Libuše)*
- *a ti, kteří mají liberální cíl tento koncept prioritizují společně s učivem „Za důležité považují aby ti studenti získali nejen znalosti toho předmětu, ale aby s nimi uměli pracovat, zařadit si je do kontextu a kriticky je nahlížet. Aby si z toho odnesli povědomí o tom oboru a skrze něj, aby je to obohatilo, co se týká lidské stránky“ (Albína)*

### **3.3. Volba ústředního konceptu a formulace teorie**

Z výsledků empirického šetření vyplývá, že koncept cíle významně ovlivňuje přístup vzdělavatele k ostatním konceptům a zároveň je vzdělavateli vnímán stále stejně bez ohledu na vnější okolnosti, proto jej lze bez pochyb považovat za ústřední koncept.

Přístupy ke konceptu cíl lze dělit dle teoretických měřítek vytyčených v kapitole 1 na:

- **exekutivní**: v tomto stylu se potvrdil předpoklad, že u tohoto přístupu se cílem stává dobře zvládnuté učivo, tedy tyto dva koncepty se prolínají a splývají. Tento jev se potvrdil u všech respondentů, jejichž cíl lze považovat za exekutivní. Demonstrovat lze na příkladu respondentky Kazimíry:

Otázka: „Co je to hlavní, co si student odnese po absolvování výuky s Vámi?“

„To, co si student odnese z výuky se mnou, je, doufám, pochopení a základní znalost, toho předmětu.“

Otázka: „Co je cílem Vaší práce?“

„Jak už jsem říkala, cílem je aby pochopili a uměli v praxi použít ty znalosti a informace, aby měli v dalších předmětech na čem stavět.“

- **facilitační**: v rámci facilitačního přístupu se potvrzují teoretická východiska definovaná v teoretické části práce, vzdělavatel facilitátor se zaměřuje na potřeby, osobnost a zkušenosti vzdělávaného.

„Smysl mojí práce je abych co nejvíc svých studentů přesvědčila o tom, že studium na vysoké škole je báječné období života, který si můžou užít, že to není nějaké trápení, které musím absolvovat, abych pak měla dobrou práci, ale že je to něco, co mi může přinést radost a poznání.“

„Cílem mojí práce vlastně je abych jim předala nejen ty znalosti, ale aby ty znalosti zapadly na správné místo, utvořily nějaký kontext a měly pro ty studenty nějaký význam a využití. Prostě abychom se se studenty vzájemně obohatili.“

- **liberální**: výsledky výzkumného šetření potvrdily, že vzdělavatelé, jejichž cíle se dají označit jako liberální, se snaží skrze obsah vzdělávání kultivovat vzdělávaného a předat mu morální a kulturní hodnoty, viz kapitola 1.

„Popravdě je to i o nějakých postojích, ne že bych jako někomu nutil svůj postoj, ale spíš je inspirovat, aby vyšli z toho zažitého vzorce. Aby ti lidi sami dokázali vyhledávat ty informace dál o tom tématu a taky tím hlavním cílem je prostě vidět v tom to podstatné a kriticky se nad tím zamyslet, tak jako fakulta říká, učíme myslet, tak podstatě v tomto duchu.“ (Svatopluk)

Velmi zajímavým faktem při pohledu na koncept cíle a optiku, jakou respondenti tento koncept nahlíží je to, že jakožto u jediného, nebyl zaznamenáno prolnutí více stylů v rámci tohoto konceptu. Vzdělavatelé v přístupu ke konceptu cíle jsou konzistentní a jejich odpovědi lze vždy zařadit do jednoho stylu.

Další neopomenutelným faktem je to, že u většiny vzdělavatelů lze potvrdit facilitační cíl. Mají zájem zprostředkovat vzdělávaným zážitek, zkušenost, chtějí chtějí podnítit jejich zájem o danou problematiku a inspirovat je k dalšímu poznání dané problematiky a reflektování svých vlastních zkušeností.

Jako ústřední koncept byl zvolen koncept cíle. Již z předchozí části jasně vyplývá provázanost tohoto konceptu s ostatními.

Co se týká vazby na další koncepty lze znamenat provázání konceptu cíle s konceptem:

- **koncept metody:** respondenti při otázkách týkajících se metod plynule navazovali na cíle, případně rovnou zmiňovali, že metody volí za účelem dosažení cíle: *„Považuji za důležité, aby se nad tou problematikou zamysleli kriticky, aby mohli reflektovat své postoje a názory, proto často zařazují metody založené na diskuzi, ať již v rámci skupin či mnou řízená diskuze.“* (Božena)
- **koncept potřeby a vlastnosti vzdělávaných:** korelace potřeb a cílů byla zaznamenána u vzdělavatelů, jejichž cíl je facilitační, což logicky přímo vyplývá z pohledu facilitátora na cíl: *„Cílem mé práce je pomoci těm studentům objevit, co je pro ně v rámci té teorie zajímavé, něco, s čím chtějí dál pracovat a co je baví a obohacuje. Je důležité, aby dokázali přenést ty nové znalosti do reality a dokázali s nimi pracovat, a to mi přijde, že jde jen pokud od začátku*

*vycházíme i z toho, jaké mají oni potřeby a s jakým náhledem na ten kurz přicházejí.“ (Libuše)*

- **koncept učivo** hraje u vzdělavatelů velmi důležitou roli, nicméně z diametrálně odlišných důvodů, tyto důvody jsou ovlivněny právě cílem, který vzdělavatel sleduje a platí že, vzdělavatel jehož cíl:

- je exekutivní, je charakteristický tím, že jeho cílem je perfektně zvládnuté učivo, tyto dva koncepty tedy splývají: *„Cílem je, aby mí studenti pochopili obsah, který se jim snažím předat a úspěšně absolvovali zkoušky, aby mohli na tyto znalosti pak dál navázat a prohlubovat je.“ (Václav)*

- je facilitační, učivo vnímá spíše jako téma, kterému se bude se vzdělávanými věnovat a které bude přizpůsobeno na základě jeho potřeb a povědomí o dané problematice: *„Samozřejmě se musím řídit sylabem předmětu, ale je pro mě důležité vědět, kdo jsou mí studenti, jaký je jejich background, proč tenhle obor studují a čemu se chtějí do budoucna věnovat, na základě tohoto poté ten obsah je vždy s každou skupinou jiný.“ (Ludmila)*

- je liberální, považuje učivo za prostředek k tomu, aby se vzdělávaný stal kultivovanou a morální osobností: *„Cílem mé práce je vzdělaný člověk a skrze něj vzdělaná společnost, proto je důležité aby měl široké povědomí, aby ty jeho znalosti mu dovolily se nad tématem kriticky zamyslet, dát je do kontextu a propojit je navzájem.“ (Spytihněv)*

- **koncept priorita:** v rámci vzájemné korelace konceptu priorita a cíle lze pozorovat:

- *vzdělavatelé, jejichž cíl je exekutivní, prioritizují pouze jeden koncept a je to vždy cíl – viz tabulka 1: „Důležité je, aby ty znalosti dorazily k těm studentům tak, aby s nimi byli později schopni nakládat. Jde zkrátka o to, vybudovat ty teoretické základy, na kterých budeme stavět v navazujících předmětech.“ (Anna)*
- *vzdělavatelé, jejichž cíl je facilitační nejčastěji prioritizují potřeby a učivo - viz tabulka 1: „Snažím se o to, aby si odnesli zkušenost a jsem ráda, když směřujeme k tomu, co ti studenti využijí v praxi. Zároveň také je potřeba dodržet sylabus tohoto předmětu a mít to na paměti.“ (Libuše)*
- *vzdělavatelé, jejichž cíl je liberální nejčastěji prioritizují cíle a učivo – viz tabulka 1: „Za důležité považuji, aby ti studenti získali nejen znalosti toho předmětu, ale aby s nimi uměli pracovat, zařadit si je do kontextu a kriticky je nahlížet. Aby si z toho odnesli povědomí o tom oboru a skrze něj, aby je to obohatilo, co se týká lidské stránky – jejich názorů a postojů.“ (Albína)*

Dalším faktem, který odlišuje přístup k tomuto konceptu od přístupů k ostatním je to, že zatímco u všech předchozích konceptů byla pozorována korelace s obecnými podmínkami a kontextem (například: sylabus předmětu, velikost a povaha skupiny, časová dotace aj., viz předchozí podkapitola) koncept cíl je jediný, u něhož tato korelace zaznamenána nebyla. **Pohled na cíl je u respondentů konzistentní a nemění se s ohledem na obecné podmínky.**

Na výzkumnou otázku „*Jak vzdělavatelé učitelů dospělých vnímají svou profesi?*“ lze tedy odpovědět, že ji vnímají prostřednictvím svého cíle, záměru, se kterým do výukového procesu vstupují. Toto zjištění lze



považovat za významné z pohledu strategie vzdělávání a dosahování cílů vzdělávacího systému. Je to právě cíl, který významně ovlivňuje způsob, jakým svou profesi vzdělavatel vnímá a je to právě jeho konkrétní cíl, na který je vhodné se zaměřit, pokud je potřeba jeho přístup přizpůsobit novým výzvám, před nimiž vzdělávání jako takové stojí.

## Závěr

Předkládaná bakalářská práce se zabývá vzdělavateli vzdělavatelů dospělých, které lze považovat za nositele role vzdělavatele dospělých a jejich projev a styl výuky slouží jako inspirace budoucím vzdělavatelům dospělých. Cílem této práce bylo pomocí kvalitativního výzkumu (konkrétně metody zakotvené teorie) odpovědět na výzkumnou otázku „*Jak vzdělavatelé vzdělavatelů vnímají svoji profesi?*“.

Teoretická část této práce se zabývala základními pojmy a vztahy důležitými pro provedení a pochopení nadcházejícího výzkumu.

Metodologická část této práce podrobně představila metodu k tomuto výzkumu použitou. Kriticky zhodnotila její přínosy i překážky a zaměřila se na vhodný výběr otázek, použitých k polostrukturovanému rozhovoru s vybranými respondenty. Byly zde také tematizovány problematické situace při provedení předvýzkumu, tedy zkušebního rozhovoru, který je součástí nasbíraných dat.

Empirická část se zabývala vyhodnocením získaných dat: určila koncepty vyzorované v provedených rozhovorech, které vycházejí ze společného rámce Fenstermachera a Soltise, konkrétně tedy koncept metody, potřeby a vlastností vzdělávaných, učivo, charakter vztahů a interakce, priorita a cíle. Dále analyzovala teoretické vztahy mezi těmito koncepty a následně se zaměřila na jeden koncept ústřední.

Autorka této bakalářské práce došla k závěru, že ústředním konceptem ve vnímání vzdělavatelů vzdělavatelů své vlastní profese je cíl. Jedná se o jedinou neměnnou konstantu, která bez ohledu na všechny ostatní proměnné zůstává a má pro ostatní koncepty určující roli a významně s nimi koreluje. Z tohoto závěru se tedy dá vyvodit, že výzkumná otázka: „*Jak vzdělavatelé vzdělavatelů vnímají svoji profesi?*“ může být shrnutě zodpovězena

tvrzením, že svou profesi vzdělavatelé dospělých vnímají prostřednictvím svého cíle a tudíž tuto otázku konkretizovat a transformovat na: „*Jaký cíl vzdělávání mají vzdělavatelé vzdělavatelů?*“

Je to právě konkrétní cíl, se kterým do výukového procesu vzdělavatelé vstupují, který určuje a podmiňuje styl výuky konkrétních vzdělavatelů, jejich metody a požadavky vůči vzdělávaným, jejich vztahy s nimi, obsah učiva.

Po zpracování této práce se tedy nabízí, zaměřit se konkrétněji na práci s cíli vzdělavatelů. Jakožto jediná nepodmíněná konstanta je logicky nejvhodnější při potřebných změnách či přizpůsobení se vzdělavatele vůči strategii vzdělávání dané instituce. Dále lze z odborné literatury vyčíst, že cíle jsou úzce spjaty s vnitřní motivací každého jedince. Z této skutečnosti vyplývá, že se cíle vzdělavatelů dají ovlivnit, ovlivní-li se vnitřní motivace vzdělavatelů.

Ve snaze porozumět, jak vzdělavatelé vzdělavatelů dospělých vnímají své povolání, byly zohledněny ještě dvě proměnné, které by mohly mít na tuto skutečnost vliv, a to věková kategorie respondenta a zda má či nemá didaktické vzdělání.

V souvislosti s věkovou kategorií se neprojevil žádný zaznamenaný jev, v souvislosti s didaktickým vzděláním je patrné, že u vzdělavatelů, kteří disponují didaktickým vzděláním, se objevuje preference facilitačního stylu, jak v ústředním, tak i v jiných konceptech. Dalším neméně zajímavým jevem, který vyplynul na základě tohoto dotazu, je to, že všichni respondenti, kteří nemají didaktické vzdělání, zmínili zájem o to, si toto vzdělání doplnit, třeba formou kurzu či semináře na katedře, kde působí, což by mohlo být předmětem navazující práce. „*Mám dojem, že se často místo didaktiky, vyučuje historie didaktiky. Já bych se, ale chtěl dozvědět praktické informace jak učit.*“ (Svatopluk)

## Zdroje

- Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Eurolex Bohemia.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika. Teoretické základy*. Eurolex Bohemia.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Grada.
- Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi* (Vyd. 2). Amosium Servis.
- Dewey, J. (1934). *Mravní zásady ve výchově*. Dědictví Komenského.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele* (4., nezměněné vydání). Karolinum.
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- Jochmann, V. (1998). Člověk na přelomu tisíciletí. In Šimek, D. (Ed.). (1998). *The individual and society at the turn of the century: views from both sides : Palacký university Olomouc, Philosophical faculty : Olomouc, Czech Republic : September 3-5, 1998*. Palacký University.
- Jochmann, V. (1992). *Výchova dospělých*. In Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. ([1992]-). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Komenium.
- Komenský, J. A. (1999). *Jedno nezbytné* (přeložil Luděk BROŽ). Kalich.
- Linhartová, D. (2020). *Psychologie pro učitele*. MZLU Brno.
- Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Codex Bohemia.
- Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Fraus.
- Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Wolters Kluwer.

Neary, M. (2002). *Curriculum Studies in Post-compulsory and Adult Education: A Teacher's and Student Teacher's Study Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Palouš, R. (1991). *Čas výchovy*. SPN.

Palouš, R. (1991). *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Státní pedagogické nakladatelství.

Palouš, R. (1992). *Komenského Boží svět*. SPN.

Patočka, J., Schifferová, V. (Ed.). (2003). *Komeniologické studie: soubor textů o J.A. Komenském*. Oikoymenh.

Patočka, J., Chvatík, I., & Kouba, P. (1996). *Péče o duši*. Oikoymenh.

Pešková, J., Hogenová, A., Krámský, D., & Rybák, D. (Eds.). (2010). *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Pro Univerzitu Karlovu v Praze, Pedagogickou fakultu vyrobilo vydavatelství a nakl. Kreece.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Sdružení podané ruce.

Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Grada.

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Elektronické zdroje:

Brookfield, S. (1989). Teacher Roles and Teaching Styles. In *Lifelong Education for Adults* (pp. 208-212). Elsevier. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-030851-7.50066-7>

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>

Nehyba, J. (2012). Tři inspirace od Petera Jarvise. *Studia paedagogica*, 17(1).  
Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-3>

Rýdl, K. (2012). *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR*. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/Vliv\\_socioeconomickeho\\_vyvoje\\_spolecnosti\\_na\\_pojeti\\_kvality\\_skoly\\_v\\_CR.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/Vliv_socioeconomickeho_vyvoje_spolecnosti_na_pojeti_kvality_skoly_v_CR.pdf)

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.  
Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod\\_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu%281%29.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu%281%29.pdf)

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. B. F. Skinner Foundation.  
Dostupné z: [http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/resource/99656/Skinner%20\(1965\).pdf](http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/resource/99656/Skinner%20(1965).pdf)

Schmidt, M. (2010). Learning From Teaching Experience: Dewey's Theory and Preservice Teachers' Learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131-146. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0022429410368723>

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/BF00138870>

Uher, J. (1924). *Myšlenkové dílo Lindnerovo*. Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého. Dostupné z: <https://kramerius.kkvysociny.cz/view/uuid:a42709f1-27a4-4c7e-97e4-c774c0e21711?page=uuid:a83bab9d-f291-11e4-8ab6-001b63bd97ba>

## **Seznam příloh a tabulek**

Tabulka č. 1: Vztahy dotazovaných respondentů k daným konceptům

Tabulka č. 2: Metadata o respondentech

# Přílohy

## Příloha č. 1

Respondent	Metody	Potřeby vzdělávaných	Učivo	Cíle	Vztahy	Priorita
Albína	Exekutivní/facilitační	Exekutivní/facilitační	Liberální/facilitační	Liberální	Liberální/facilitační	Cíle/učivo
Anežka	Facilitační	Facilitační/exekutivní	Facilitační/liberální	Facilitační	Facilitační/liberální	Potřeby žáků/cíle
Anna	Exekutivní	Exekutivní/facilitační	Exekutivní/facilitační	Exekutivní	Exekutivní	Učivo
Bivoj	Exekutivní/facilitační	Exekutivní / Facilitační	Liberální/exekutivní/facilitační	Facilitační	Exekutivní/facilitační	Potřeby/učivo
Bonifác	Exekutivní/facilitační	Exekutivní/facilitační	Exekutivní/facilitační	Facilitační	Exekutivní/liberální	Potřeby žáků/učivo
Bořivoj	Exekutivní/facilitační	Exekutivní/facilitační	Exekutivní/facilitační	Facilitační	Exekutivní	Potřeby žáků/učivo
Božena	Exekutivní/facilitační/liberální	Exekutivní	Liberální/facilitační	Liberální	Exekutivní	Cíle/učivo
Břetislav	Exekutivní/liberální	Exekutivní/facilitační	Liberální/facilitační	Facilitační	Liberální/facilitační	Potřeby/učivo
Karel	Facilitační	Facilitační	Facilitační/liberální	Facilitační	Exekutivní	Potřeby / učivo
Kazimíra	Exekutivní/facilitační/liberální	Exekutivní	Exekutivní/facilitační	Facilitační	Exekutivní/facilitační	Potřeby / učivo
Libuše	Exekutivní/facilitační	Exekutivní	Exekutivní/facilitační	Facilitační	Exekutivní/facilitační	Cíle/učivo



Respondent	Metody	Potřeby vzdělávaných	Učivo	Cíle	Vztahy	Priorita
Ludmila	Facilitační	Exekutivní/ facilitační	Facilitační/ liberální	Facilitační	Exekutivní	Učivo/ potřeby
Mojmír	Exekutivní/ facilitační/ liberální	Exekutivní/ facilitační	Exekutivní/ facilitační	Facilitační	Exekutivní/ facilitační	Cíle/ potřeby
Pankrác	Exekutivní/ facilitační	Facilitační/ exekutivní	Exekutivní/ facilitační	Facilitační	Exekutivní/ facilitační	Potřeby/ učivo
Servác	Exekutivní/ liberální	Exekutivní	Exekutivní/ facilitační	Exekutivní	Exekutivní/ liberální	Učivo
Slavoj	Exekutivní/ facilitační	Facilitační/ exekutivní	Exekutivní/ facilitační	Facilitační	Exekutivní	Potřeby / učivo
Spytihněv	Exekutivní/ liberální	Exekutivní	Exekutivní/ liberální	Liberální	Exekutivní	Cíle/učivo
Svatopluk	Exekutivní/ liberální	Exekutivní	Liberální/ exekutivní	Liberální	Exekutivní	Cíle/učivo
Václav	Exekutivní/ facilitační	Exekutivní	Exekutivní/ facilitační	Exekutivní	Exekutivní	Učivo
Vladivoj	Exekutivní/ facilitační	Facilitační/ exekutivní	Exekutivní/ facilitační	Facilitační	Exekutivní/ facilitační	Potřeby žáků/ učivo

Tabulka č. 1: Vztahy dotazovaných respondentů k daným konceptům

## Příloha č. 2

Respondent	Věková kategorie	Didaktické vzdělání	Cíle
Albína	46-55 let	Ne	Liberální
Anežka	66-75 let	Ano	Facilitační
Anna	25-35 let	Ne	Exekutivní
Bivoj	46-55 let	Ne	Facilitační
Bonifác	56-65 let	Ano	Facilitační
Bořivoj	46-55 let	Ne	Facilitační
Božena	46-55 let	Ano	Liberální
Břetislav	46-55 let	Ne	Facilitační
Karel	36-45 let	Ne	Facilitační
Kazimíra	56-65 let	Ne	Facilitační
Libuše	36-45 let	Ano	Facilitační
Ludmila	36-45 let	Ne	Facilitační
Mojmír	36-45 let	Ano	Facilitační

Respondent	Věková kategorie	Didaktické vzdělání	Cíle
Pankrác	46-55 let	Ne	Facilitační
Servác	46-55 let	Ne	Exekutivní
Slavoj	36-45 let	Ne	Facilitační
Spytihněv	46-55 let	Ano	Liberální
Svatopluk	25-35 let	Ano	Liberální
Václav	66-75 let	Ne	Exekutivní
Vladioj	36-45 let	Ne	Facilitační

Tabulka č. 2: Metadata o respondentech